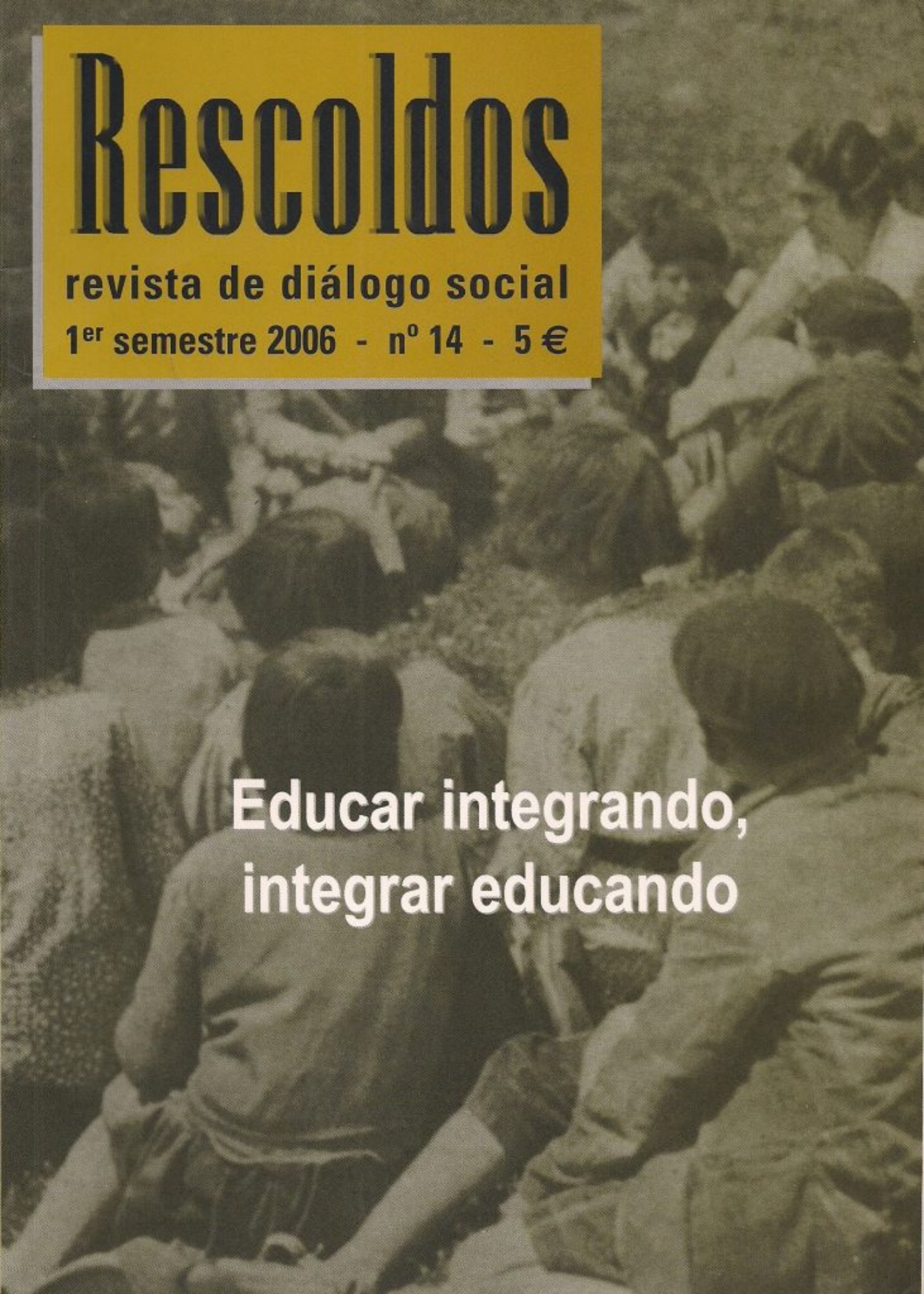
Rescoldos

revista de diálogo social
1er semestre 2006 - nº 14 - 5 €



Educar integrando, integrar educando

Asamblea editorial
Amparo Caballero González
Luis Alberto Cerrón Jorge
Luis Espinosa Marquina
Olga Espinosa Val
Rubén F. Montero Mendizábal
Isabel Quintanar Gutiérrez
Gonzalo Romero Izarra

Rescoldos
Revista de Diálogo Social
Asociación Cultural Candela.
Apdo. Correos 41.168.
28080 - MADRID
rescoldos@nodo50.org
www.nodo50.org/candela

ISSN 1696-3016
DEPÓSITO LEGAL: S. 1.136-1999

Edita
Asociación Cultural Candela

Maqueta
Imprenta Kadmos

Ilustraciones
José Manuel Gómez,
Mamani Mamani y Quino

Imprime
Imprenta Kadmos
Salamanca 2006

Rescoldos pretende ser un medio de expresión abierto, que apuesta por un análisis crítico y solidario de la realidad social, no necesariamente se identifica con la totalidad de las opiniones vertidas en sus páginas.
Lejos de reprimir la utilización de las ideas, opiniones y experiencias vertidas en la revista, Rescoldos invita a los lectores a su libre difusión y reproducción.

Rescoldos

revista de diálogo social
2º semestre 2005 - nº 14 - 5 €

Educar integrando, integrar educando

Para la reflexión

El pelouro: la escuela real, la piedra, la radical y audaz pedagogía-vida buscada y compartida..... 7
Gonzalo Romero

Los contextos de la integración: contextos de felicidad..... 00
Cristina Sola

El valor del arte en los procesos de inclusión social: función educativa y terapéutica..... 00
Carmen Alcaide

Voces como coces

De cómo los medios de comunicación y otros agentes públicos intervienen en la educación de los y las jóvenes..... 00
Noelia del Potro

Educación sexual en las aulas..... 00
Amparo Rodríguez Jiménez

Garantizar los derechos para impulsar la resulución .. 00

El embrión de una ilusión el día después 00
Carlos Rojo

Relato de un domingo cualquiera o cómo vulnera los derechos humanos el aeropuerto de Madrid 00
Noelia

De nuestros barrios

Decisión histórica del presidente Evo Morales 00
Eusebio Gironda

La cuestión educativa 00
Javier Ramírez

Las UFIL (Unidad de Inserción Social y Laboral) el éxito de un "fracaso" 00
Julio Rogero Anaya

Entresiglo 20-21: una propuesta didáctica desde la escuela pública 00
Fernando Hernández, Agustín Izquierdo y Jesús Sánchez

Poesía

Bailar con la imaginación 00
Sandra María Florido Romero

He aquí mis manos 00
Enrique López Clavel

Hemos visto 00
El camino recorrido y lo que queda por andar: cine y derechos humanos
María Luisa Ortega

Hemos leído 00

Hemos oído 00

Relatos desde el callejón
..... 00

El atizador

Se abre nueva página en este camino generador y buscador de "Rescoldos". Escuchamos atentos y atentas el rumor de lo que se mueve erguido alrededor de nuestro contexto inmediato y también alzamos la vista a lo más lejano y global. Y esa escucha atenta tratamos de sintonizarla en clave educativa.

Esta vez nos adentramos en la reflexión sobre esa palabra/concepto que ahora suena: Integración. Oímos los rumores de los ahora llamados cayucos, embarcaciones humildísimas de gran tamaño donde se hacinan desesperad@s los que no logran sobrevivir allí donde nacen. Donde nacen no pacen –no se lo permite la globalización capitalista– y se embarcan hacia aquí, y aquí... ¿se integran, se desintegran? Nos zumba en el oído alguna pregunta que queremos con vosotr@s compartir: ¿bajo qué condiciones puede un ser humano integrarse y hacia qué y hacia dónde integrarse?, ¿qué tiene que ver nuestra vida, nuestra cesta de la compra, nuestro consumo, en definitiva, con su integración?

Oímos también los rumores de dentro y fuera de la escuela, los ruidos que saltan desde las ventanas del aula a la calle, a la "sociedad", del aula vienen y al aula van los rumores de la integración escolar. Hemos ido a ver, a con-vivir con los maestros y maestras que llevan años intentando fabricar –con mimo y delicadeza magisterial– contextos de socialización humanizante. Nos hemos ido hasta Pontevedra para palpar de cerca la Escuela de Innovación Educativa "O´Pelouro" y nos hemos encontrado con la vida.

Integrar, conciliar, acoger, humanizar, dialogar, con-vivir, palabras todas ellas vinculadas y vinculantes con nuestro propio modo de relacionar-nos con ellos y ellas, seres humanos que vienen, que están entre nosotros y nosotras.

Esperamos de veras que en esta lectura, que de la acción comunicativa viene y hacia la comunidad cooperativa va, podamos encontrar espacios de consenso suficientes como para sentirnos, después de su lectura, un poco más humanos.

¡Buena e integradora lectura!

El pelouro[1]: la escuela real, la piedra, la radical y audaz pedagogía-vida buscada y compartida

Gonzalo Romero
Profesor del Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá
Miembro de la Asociación Cultural Candela

El conocimiento radical , es aquel que escarba hasta llegar a las raíces de las cosas, el que no se anda por las ramas ni echa balones fuera, no patina la superficie del lago helado, sino que se sumerge bajo las aguas y bucea en las profundidades abisales; el conocimiento audaz, que se atreve a preguntar por lo innombrable, a mentar lo incorrecto entre gente convencional, a opinar por libre, a cuestionar la versión oficial de los hechos, a contrastar y a dudar, a llamar a las cosas por su desusado nombre, sin eufemismos enmascaradores. El conocimiento iniciático, que no se explica en las aulas ni en los libros de texto ni se aprueba en los exámenes. Un saber que no se aprende por repetición, como de profesor a alumno, sino que se provoca por mayéutica, como de maestro a discípulo, conocimiento cualitativo, cuya excelencia no se mide en baremos numéricos ni en porcentajes de encuesta ni en grados de difusión o asentimiento generalizados, sino en términos de un saber lúcido, intuitivo, diáfano, clarificador. Y el conocimiento esencial, el que se dirige nada menos que a lo que en último término importa más, y por tanto, debe ser antepuesto a lo demás. Como quien sabe que no da lo mismo todo, que si vale todo, entonces todo da igual. Y no es eso.

(Joaquín Suárez Bautista, El Otro conocimiento. Revista Crítica. Núm 934. Abril 2006)

[1] **O Pelouro**: en gallego, canto rodado. Escuela gallega radicada en Caldelas de Tuy (Pontevedra). Formalmente: Centro de Innovación Pedagógica e Integración. Comenzó a dar sus primeros pasos en el curso escolar 1972/73 de la mano de sus dos creadores: Teresa Ubeira Santoro y Juan Rodríguez Llauder, quienes permanecen hoy, adheridos de historia, transformándola y dispuestos a ser transformados en ella.
Es un Centro concertado en el cual conviven (de lunes a jueves y a pleno tiempo) algo más de un centenar de niños y niñas entre los que hay autistas, superdotados, con síndrome de Down y con diversos problemas mentales, emocionales, sociales. Están escolarizados desde Educación Infantil hasta Secundaria, Formación Profesional y un Centro de empleo para los mayores de edad –Pelouro Axeito– que fue construido por ellos mismos –alumnado y profesorado- sobre las ruinas de una antigua abadía que forma parte de un núcleo de turismo rural que ellos mismos gestionan.

La Escuela real

Abrirse paso en El Pelouro, advertimos, da vértigo. Descubrirse al Pelouro es traspasar la frontera acostumbrada de la programación y adentrarse a la vida cooperada para desnutrir los atardeceres lúgubres de la rutinaria cronología del tiempo pre-visto.

Plantar la huella de los pies en esta "piedra" rodada es ir más allá (u-topos) de los métodos y técnicas, aparcando su indudable importancia para proponerse al continuo contacto con al realidad. Pisar aquí supone afrontar valores y principios, asirse de las manos del "sueño posible" para hacer algo distinto: el *como sí posible* de construir la historia y a la vez, ser transformado por ella.

La escuela real lee su contexto. Es por ello que este Centro lee el contexto en el que surge: lee Galicia, lee Miño, lee niño, lee niña, lee vida compartida, lee diferencias, lee cooperación, lee responsabilidad, lee comunidad, lee escuela y lee vida. También lee globalización, mercado, individuo, autismo, enfermedad y muerte. Y al tomar la realidad de frente y en común, leen en asamblea las noticias de los textos escritos escritos también, pero en diálogo, que es también vertiente política, porque sus propios esfuerzos des-velan la realidad, asomándose juntos y juntas –niños y mayores, alumnos y maestros– para pensar la realidad en comunidad, haciéndole frente, cuidándose y cuidándonos, y acariciando las cosas para encontrar los símbolos de eso que llamamos verdad.

En el Pelouro se producen los *estallidos pedagógicos*, que consisten en la creación de lo que nos atrevemos a nombrar: "contextos de normalidad". La gestación comunitaria de una forma de socialización que consiste en vivir juntos las experiencias que nos construyen la personalidad: descubrir que el Miño se está quedando huérfano de lampreas[2], ver y debatir alguna película que nos descubra la importancia de actuar, acercarnos a la danza como medio de expresar nuestras emociones, para descubrir el movimiento infinito de las cosas que podemos tocar, oler, sentir... cantar el carnaval fabricándonos los trajes que re-memorizan la historia contextual de aquello que amamos primero.

En el Pelouro se producen los *estallidos pedagógicos*, que consisten en la creación de lo que nos atrevemos a nombrar: "contextos de normalidad".

Para mirar de frente la realidad, los educadores y educadoras del Pelouro tienen una dedicación y una entrega radical al niño, partiendo desde una concepción integralmente unitaria de la infancia. La actividad es la "clave de bóveda" de esta escuela que recoge los principios más audaces de la escuela deseada por el sentido común: "la experiencia activa y vivencial de aprendizaje en términos de error y acierto que van constituyendo la experiencia, la aventura del ensayo y la prueba, la originalidad y la invención guiadas por el deseo, la búsqueda de la autosuficiencia sin especialización

[2] Las lampreas son peces evolutivamente muy primitivos. Forman parte de la Clase de los Agnatos, peces caracterizados por carecer de mandíbulas y escamas y disponer de un esqueleto cartilaginoso, sin partes óseas. En España sólo se tiene noticia de la presencia de tres peces de esas características: la lamprea marina (*Petromyzon marinus*), la lamprea de río (*Lampetra fluviatilis*) y la lampreilla (*Lampetra planeri*). Las dos primeras se conservan en precario estado en los ríos peninsulares. La tercera fue citada en el Miño durante el pasado siglo, pero se duda de su posible presencia. Las lampreas carecen de mandíbulas. Su boca se limita a un orificio sostenido por un cartílago anular, cuya superficie interna aparece cubierta por dientes córneos. El cuerpo es alargado, similar al de una anguila, con dos aletas dorsales situadas en el tercio posterior y una pequeña aleta caudal. A diferencia de la mayor parte de los peces carece de opérculos branquiales y las aberturas se limitan a siete pares de hendiduras dispuestas en filas a ambos lados de la cabeza.

temprana, el ahorro de la frustración y la construcción permanente de nuevas expectativas de futuro, la no limitación de las fuentes de estímulo biológicas, sustituir la competitividad por la solidaridad y la competencia sin parámetros comparativos, desarrollo de la propia conciencia del ser, sin eliminar el peligro y el riesgo, enfocando la evolución individual al desarrollo y comprensión de todos".[3]

Para mirar de frente la realidad, los educadores y educadoras del Pelouro tienen una dedicación y una entrega radical al niño, partiendo desde una concepción integralmente unitaria de la infancia.

En el Pelouro la realidad se toca con las manos y se siente, se huele, se palpa y se coopera. Las manos aquí son manos educadoras y manos enseñantes, manos aprendientes de los olores, los colores, los sabores, las texturas del entorno que se convierten en procesos mediados para ofrecer una explicación del aprendizaje y del desarrollo y es la actividad misma la que pasa a un primer plano del análisis. *Teoría sociocultural y teoría de la actividad* intentan teorizar y proporcionar instrumentos metodológicos para investigar los procesos por los que los factores sociales, culturales e históricos conforman, circunscriben y condicionan la actuación humana. Dicho de otro modo, la experiencia aquí no es que sea ajena a planteamientos teóricos, sino que en la experiencia –vivida conjuntamente por "los y las del mandil azul", que ofician de educadores- se integran las orientaciones teóricas pasadas por la reflexión, enfocadas, eso sí, a la investigación en la práctica.

En el Pelouro lo posible es lo real y lo real se hace posible porque se cree en esta conformación del ser humano y para ello se trabaja con denuedo. Un proceso dialógico (posibilidad real de integración y vida digna) en el que la tarea pedagógica se resuelve en el principio de integración, que llevan a cabo en toda su magnitud psicológica y social.

La piedra

En algunas piedras podemos encontrar algunas claves de nuestro pasado, que dirían los geólogos. Con la ayuda de los rayos ultravioleta puede verse "el alma de las piedras". El alma del Pelouro es la pedagogía de la implicación. Lo que algunos autores afectos a los modelos interactivos llaman "constructivismo holístico". En bella expresión de Mario Benedetti: "tomar partido hasta mancharse". ¿Por qué toma partido esta escuela? Por la integración de la persona en un contexto social socializándola como humana.

La naturaleza de los seres humanos es social y esto implica la consciencia –convertida en conciencia– de que cualquier actividad vivida en El Pelouro está destinada a mejorar el aprendizaje de otra; ésta es la razón por la cual es posible experimentar aquí como normales hechos que en otros contextos "escolares" serían simplemente un milagro extraño: observamos cómo un grupo de niños de diversas edades conversaban apasionadamente sobre las teorías de Nash, porque recientemente habían vivido juntos la película *Una mente maravillosa.* Se podía escuchar a niños y jóvenes debatir hasta la noche – aquí los espacios y los tiempos están supeditados a las necesidades del niño, necesidades afectivas, neuronales, socioambientales, biológicas, ecológicas-, en un diálogo apasionado y respetuoso, cómo la película les pareció un drama intensamente humano sobre un auténtico genio, un drama inspirado en la vida del matemático John Forbes Nash, hijo. El más mayor del grupo de debate, al que seguía atentamente la asamblea, opinaba que Nash era un excéntrico. Alguien enseguida, inquirió: "sí,

[3] CASTRO, L. y HERRERO, P. (1998). El Pelouro: una invitación a la reflexión crítica, a la formación dinámica y a la innovación práctica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* Vol 1. Núm. 1. Puede leerse en este artículo una referencia sobre los aspectos psico-sociales que se trabajan en El Pelouro.

Aquí se piensa y se siente.

pero que hizo un descubrimiento asombroso al comienzo de su carrera y se hizo famoso en todo el mundo...” Este grupo de debate, ante la mirada de los demás niños, niñas y educadores, comentaba que su fulgurante ascenso a la estratosfera intelectual sufrió un drástico cambio de curso cuando la brillante mente de Nash se vio atacada por la esquizofrenia. El más pequeño del grupo opinaba que Nash se enfrentó a un reto que hubiera destruido a cualquier otro. Y se asombraba por el hecho de que Nash luchara por recuperarse, con la ayuda de su devota esposa Alicia. La conclusión fue que tras varias décadas de penalidades logró superar su tragedia y acabó por recibir el premio Nobel en el año 1994 y que hoy en día Nash es una leyenda viviente que sigue entregado a su trabajo.

Al igual que Vygotsky, santo y seña de la teoría práctica de esta escuela, aquí se piensa y se siente que la pedagogía no es políticamente indiferente, porque mediante su propio trabajo, que queda fijado en la psique de las personas que aquí viven y aprenden y enseñan, se adopta una pauta social: enseñar, aprender y educar son actividades en colaboración donde no habitan métodos uniformes. Aquí las personas desintegradas (social, psíquica, psicológicamente) son responsabilidad de la comunidad, una nueva comunidad en donde las energías dominantes en esa vida de la comunidad se amalgaman para formar su mente.

El día en el Pelouro comienza con una asamblea que recoge las experiencias compartidas y vividas en común que realimentan el aprendizaje en forma de motivación.

Es por ello que El Pelouro no se inventa nada que no se haya experimentado y se experimenta todo para realimentarlo en forma de curriculum. En el Pelouro los libros de consulta forman una biblioteca leída, muy leída, pero la diferencia con otras escuelas reproductoras de un curriculum reproductor es el hecho de que en esta escuela gallega esa teoría se hace práctica. Aquí el curriculum es una “cadeneta” donde la cultura y el contexto se dan la mano para fabricar educación, una asociación entre conocimiento y cultura heredados en la historia y el aprendizaje de los y las alumnas, una posibilidad activa entre la teoría (lo escrito, la idea, la posibilidad y la hipótesis) y la práctica posible, lo que ellos denominan: “modelo de acción”. Porque...

Hay cosas que nunca desaparecerán,
Están en la carne, hablan, están en la tierra.
Están en la tierra,
Montones de piedras
Apiladas una a una,
Con las manos del padre, del abuelo.
Toda su paciencia acumulada
resistió a la lluvia, al horizonte
haciendo montoncitos
ante la noche
para retener la luz de la luna,
para estar erguidos,
para inventarse montañas
y jugar con el trineo
y creer que tocamos las estrellas.
Se lo contaremos a nuestros hijos
Les diremos que fue duro,
Pero que nuestros padres fueron unos señores
Y que heredamos eso de ellos,
Montones de piedras...
Y el coraje para levantarlas.

(HOY EMPIEZA TODO. Bertrand Tavernier. 1998)

La audaz pedagogía como estrategia

En el Pelouro los niños y los adultos conviven durante todo el día, se relacionan mediante el encuentro con el otro y consigo mismo. Los educadores son mediadores que van recorriendo, junto con los niños, el “todo que enseña”, del que “todo se aprende”. La mediación de los educadores del Pelouro tiene mucho que ver con lo que otrora escribió Vygotsky (1932), recogido por Ivic (1989, pág. 429): “El niño emprende actividades mediante la mediación de otros, mediante la mediación del adulto. Absolutamente toda la conducta del niño se

fusiona y arraiga en las relaciones sociales. Así pues, las relaciones del niño con la realidad son desde el principio relaciones sociales".

Alumnado y profesorado se van al encuentro de los signos de los contextos próximos que luego, después del desarrollo grupal de la asamblea donde se analiza lo vivido y experimentado, en un alarde de sencillez material y formal, cada grupo de niños elige hacia qué espacio encaminarse para seguir desarrollando lo que la motivación inició: la profundización del objeto de conocimiento que se desarrollará de forma transdisciplinar y en espacios abiertos que en nada se parecen a las cerradas aulas de la fragmentación de los aprendizajes.

Colgarán de una escalera de acceso a un espacio de conocimiento algunos murales hechos en cooperación, en donde la filosofía, la historia, la matemática, los símbolos del lenguaje darán cuenta de la apropiación que las personas hacemos del saber compartido. Los espacios del Pelouro guardan en vivo cientos y cientos de murales, árboles de ideas, ramas entrelazadas de cuerpos entronizados en entornos de experiencia humana, recogidos en esos murales que son museo vivo, porque la experiencia humana, en brillante expresión de Kozulin (1998, 10) "siempre está presente en dos planos diferentes: el plano de los acontecimientos reales y el plano de sus esquematizaciones cognitivas internas".

Nos recuerdan lo más audaz del aprendizaje: el hecho de que un individuo sólo es consciente de sí mismo en –y mediante– sus interacciones con otros.

Estos murales cuelgan a la vista de todos para que las personas que habitan aquí sean más conscientes de sí mismos. Son "árboles" de conocimiento compartido y transdisciplinar, mediados por el educador, por el entorno social, por las experiencias y por el lenguaje. "Árboles" que son metáforas de lo que nos entreteje. Estos "árboles" colgantes en forma de murales que esquematizan el contexto cultural (después de un arduo trabajo casi siempre compartido de investigación sobre los objetos de conocimiento) nos recuerdan lo más audaz del aprendizaje: el hecho de que un individuo sólo es consciente de sí mismo en – y mediante- sus interacciones con otros. Los esquemas exteriores plasmados en los murales nos dan cuenta de una forma de trabajo cooperativo, que es expresión de una cierta interpretación del mundo. Los esquemas que aparecen como fruto del desarrollo del trabajo en común, también invitan a pensar en cómo nos apropiamos del conocimiento, que incluye la interacción social, el discurso y el significado de las palabras. Anderson (1980, 158) lo resumió así: "Los esquemas son estructuras de conocimiento importantes que nos permiten abordar con eficacia el procesamiento de información que exige un mundo grande y complejo".

La audacia de la pedagogía en El Pelouro tiene que ver con el hecho de que esos mediadores "de mandil" –que es un signo que nos iguala en la dignidad de seres humanos, sociales, y que respeta las diferencias– son todos ellos y ellas pensadores. Porque lo que aprenden y lo que saben son fragmentos de estructura mediadora, en expresión de Hutchins (1986). Pensadores que son también medios especiales que proporcionan coordinación entre muchos medios estructurados, internos y externos, algunos encarnados en artefactos ya inventados (la lámpara, el halógeno, la bombilla, el reloj, la guitarra, el piano, la gaita...), otros en ideas por venir, en los "sí posibles" que debemos descubrir a través de la música, la danza, la pintura, la matemática, el lenguaje, y en los "sí posibles" que debemos inventarnos para la transformación de un mundo donde, en inolvidable expresión de Galeano (2004): "viajan muchos más náufragos que navegantes".

La vida buscada y compartida

Una de las características que tiene "visitar" el Pelouro es que si estás dispuesto a dejarte

impregnar, rápidamente te sientes como en casa (suponiendo que la casa sea un habitat de impregnación afectiva y social). El Pelouro se vive, acontece, invita a "colocarte ante las cosas", como bien escribió Contreras (2002), que forman esos acontecimientos vividos en común, que son nuestros maestros interiores.

A la vida no se le pueden poner candados en sus puertas; la realidad vital es una señora muy terca que inunda todos los días de posibilidades creativas la experiencia, si es que uno está dispuesto a dejarse penetrar por ella. Quizás sea por esto que la realidad, en su clave semiótica, lleva el signo de la feminidad.

Paseando por los innumerables rincones de esta casa, aparecen de repente los colores vivos de sus paredes, las máscaras fabricadas entre todos y todas, que huelen a oficio bien hecho, libros de consulta, rincones de trabajo, cientos de periódicos, ordenados por fechas, los murales de la transversalidad, los cuadernos de trabajo que son el fruto de la investigación grupal e individual, el comedor, decorado para que respires Galicia, es la vida no predeterminada y es la vida vivida. Las paredes todas están llenas de iniciativas nacidas de la necesidad de aprender gozando. Por dentro y por fuera se puede palpar el desarrollo de un orden nuevo que se desarrolla placentero no marcado por el tiempo cronos, sino por un kairós que conecta el saber con la preocupación. Así es como de la vida que hay aquí siempre se aprende algo nuevo. "No repetir" es "no repetirse" por eso es una escuela viva, la vida está dentro de cada uno de los que la piensan y a esa vida se acopla uno tan dulcemente que se puede ver –si uno está dispuesto a dejarse penetrar– el alma del Pelouro. Es un alma bailona, danzarina, llena de globos de colores y máscaras de carnaval, con gozos y con sombras, es un *alma sustancial.*

Por dentro y por fuera se puede palpar el desarrollo de un orden nuevo que se desarrolla placentero no marcado por el tiempo cronos, sino por un kairós que conecta el saber con la preocupación.

Recorriendo sus espacios, impresiona El Ateneo: taller del cuerpo, de la danza, de la música. *Imágenes sustanciales* las que vislumbras aquí, porque, en palabras de Damasio (1994, 100-101): "las imágenes no se almacenan como facsímiles de cosas, sucesos, palabras, o frases. El cerebro no archiva instantáneas de personas, objetos, paisajes; no guarda grabaciones de música o palabras; no almacena películas o escenas de nuestra vida; no contiene mecanismos apuntadores como los que ayudan a políticos a ganarse el pan. Las imágenes mentales son construcciones momentáneas, intentos de reproducir pautas otrora experimentadas donde la probabilidad de que la copia sea exacta es baja pero la probabilidad de que sea *sustancial* puede ser más alta o más baja en función de las circunstancias donde se aprendieron las imágenes y de las circunstancias de su rememoración".

Entrar al Pelouro con la determinación de dejarse empapar por las emociones del aprendizaje emocionado, placentero, cuidado y compartido es incorporarse a la vida humana, es entrar en un Ateneo donde las manos expertas y cálidas de Laura –una educadora brillante que conoce bien los entramados hermosos de la psicodanza– acarician y llevan el ritmo justo y pautado con su cuerpo con-movido, el Ateneo es un cúmulo de escenas en una obra cuya trama abierta determina los papeles que los que bailan pueden y deben representar. En este Ateneo el autismo va de la mano de Laura y de los compañeros y compañeras, niños que no son meros espectadores, sino actuantes, no están en la grada viendo "el partido", sino jugándolo en la cancha, que bailan y psicodanzan para encontrar juntos el camino a transitar. El Ateneo se reconstruye cada vez que se baila, que se danza, que se canta, que se teatraliza, porque El Ateneo es un encuentro posible donde cada uno debe y puede encontrar su espacio a recorrer.

Subiendo la escalera, arriba, la buhardilla de luz y madera, la Academia Humanista. El trabajo es

exhaustivo. Cada rincón, un espacio de trabajo cooperativo para debatir la realidad viva a la que antes hacíamos referencia. Vídeos de documentales grabados de la televisión, o hechos por ellos mismos... que luego se analizan con la presencia o no del educador-mediador, siempre ataviados con el mandil. Espacios comunicantes, sin puertas que los cierren y con grandes ventanales por donde se asoma también derramada, la vida natural del campo gallego de Caldelas de Tuy.

Y los niños y las niñas, los jóvenes y los mediadores del Pelouro van y vienen por esos espacios que son caminos y recorridos de libertad. Entornos sociales dinámicos para observar y trabajar la complejidad del proceso de enseñar y del proceso de aprender. Davydov (1995, 17) lo resume así: "El trabajo del enseñante es especialmente complejo porque, en primer lugar, debe observar adecuadamente las regularidades de la actividad personal del niño, es decir, conocer la psicología del niño; en segundo lugar, debe conocer la dinámica social concreta del contexto social del niño; y, en tercer lugar, debe conocer las posibilidades de su propia actividad pedagógica para usarlas de una manera sensible y elevar así a un nuevo nivel la actividad, la conciencia y la personalidad de los niños que tiene a su cargo. Ésta es la razón de que el trabajo de un verdadero enseñante nunca pueda ser estereotipado o rutinario; el trabajo del enseñante siempre tiene un carácter profundamente creativo".

Como muestra, un botón. Aquí en El Pelouro, en este contexto, un alumno, al parecer otrora diagnosticado y catalogado como problemático y enfermo por esas escuelas prefabricadas, rutinarias y gastadas por el aliento de lo antiguo y el cansancio y la cobardía de no atreverse a hacer nada nuevo, aquí en el Pelouro, Victor Lana Goytisolo ha escrito esto:

La noche cobija proscritas en el corazón del búho.
Y los volcanes vomitan un halito rojo
Cuando los lobos nos muestran entre sus dientes un gran filón de mugre.
Es la rutina de los pantanos de hormigón.
El cielo de las ciudades que desaparecen en la oscuridad.
Pero tú, Rimbaud, quisiste ser cigüeña de esperanza.
Quisiste ver mujeres, oler palomas y abrazar letras.
Difundir la mirada del crater lunar como un perfume.
Espolvorear a hombres rosas con sal y dormir en la hierba de
Las Tullerías, con un café y un periódico a tu lado, mientras
Un aprovechado ladrón intenta procurarse tu cartera vacía
Y tu carnet de identidad recién salido del musgo.
¡Oh Rimbaud. Rimbaud de mármol. Cuervo que se aloja
en el escondite de Gregorio Samsa!
Porque huiste de la París blanca que arroja farolas contra los
Artistas borrachos que, bajo toldos blanquiazules, esperan a
Que acabe de llover cantando los himnos de las casas que
Odian.
¿Por qué profanar los cementerios de los elefantes y no miras sus ojos de piedra?
¿Qué te han hecho?
Dime cuando tu garganta se secó y tu hogaza de pan dejó de acompañarte en tu escritorio.
Jamás me olvidaré de esos ojos donde anidan las ansias y los caimanes.
Rimbaud, sigues llenando el cielo de café parisino de tu diosa imaginaria.

Que los artistas parisinos que toman whisky sobre los
Veladores donde navegan las fichas de dominó sigan
Observándote con los ojos de un hombre
Sediento.
No huyas de la efigie que te simboliza, pues has nacido
Y has muerto en ella.

Victor Lana Goytisolo. Poesía a Rimbaud.
En O Pelouro, durante la Semana de las Letras Gallegas. 22 de mayo de 2003.

Para seguir construyendo, que nadie "copie" el Pelouro

Con lo escrito hasta aquí, podemos concluir fácilmente que estamos ante una escuela en permanente construcción. "O Pelouro no se define como una escuela para integrar, sino que integra a partir de la aceptación radical de la diferencia. Se trata de una actitud, una organización, una estructura y un medio que permiten la interacción, que rompen los supuestos de incapacidad y limitación y se apartan de las casillas y categorías de la escuela convencional"[4].

Para seguir construyendo una escuela viva, allí donde se esté, la visita al Pelouro deja preguntas, que son como heridas abiertas, contradicciones entrañables de lo que somos y no somos: ¿Qué sociedad hace que los conflictos humanos se acentúen en la mayoría de las escuelas de las ciudades que ya han dejado de ser nuestras? ¿A qué llamamos "sociedad" y quién la diseña? ¿Qué escuela construir para qué sociedad? ¿Escuela reproductora o escuela transformadora? ¿Por qué la mayoría de las escuelas están tan desvalidas de relación social, es decir de contextos humanizantes? ¿Por qué amaestramos para el mercado en vez de educar(nos) para la vida? ¿Por qué no nos atrevemos a abrir espacios que estudien, entre los que aún amamos la educación, el hecho de que las personas no hemos nacido para ser entregados a ser entes productivos para reproducir capital en otras manos y que somos sobre todo historias sociales, voluntades deliberativas compaginadas con los demás?

Para seguir construyendo una escuela viva, allí donde se esté, la visita al Pelouro deja preguntas, que son como heridas abiertas, contradicciones entrañables de lo que somos y no somos.

El Pelouro y su visita invita a concienciarse de la realidad por comparación. La escuela del Pelouro es la escuela de la competencia. Ser competentes supondrá arrancar las palabras mentirosas de la Pedagogía, que llama "deficiente" a quien ha sido construido por un entorno enfermo, arrancar las palabras mentirosas de la medicina "cientifista", que llama enfermo a quien la biología "social" no le ofreció la oportunidad de tomar conciencia de la propia salud.

El Pelouro invita a observar la profundidad de la esencia del otro, que es la mía propia, la tuya propia, escenarios para nuevos imaginarios del "personare" (término latino de "persona").

Invitación para que la persona "suene" con su sonido propio y distintivo, tiene que vivir en contextos humanizantes y encontrarse con iguales que se lo permitan.

[4] CONTRERAS, J. (2002). *Una integración interactiva.* En "Cuadernos de Pedagogía". Núm. 313. Mayo. P. 60. Aquí puede leerse una profunda reflexión vivida después de una visita de este profesor universitario al Pelouro durante una semana de estancia allí.

Invitación para que se haga necesario pasar del falso respeto que nos acomoda al cambio de la realidad que nos desajusta.

Invitación para pasar de lo crono-lógico al kairós ilógico del ágape, la pasión como dimensión del conocimiento, de la transmisión al contagio para querer conocer, del vigilar y castigar fragmentado en horarios absurdos y asignaturas rotas que rompen la realidad para no poder entenderla ni preguntarla inteligentemente al servicio del niño y la niña, para existenciarle y existenciarnos con ellos.

Invitación para cambiar los estímulos asociales del libro de texto por motivaciones significativas saliendo a los lugares de la vida para matar la pedagogía sin esencia y destruir el significado sin contexto socio-cognitivo.

También visitan, claro, El Pelouro, los ciegos que vienen buscando recetas para salir de su propia depresión magisterial. Y se encuentran con un espejo que les deforma su propio rostro. Un espejo de feria ambulante que suele colocar fácilmente a estos copiadores de libros de texto ante la tesitura de "cómo llevo esto yo a mi aula" y entonces aparecen las críticas fáciles a esta tarea que lleva una historia de vida a sus espaldas, muy fundamentalmente -y no sólo-, sobre las espaldas y corazones amantes y mentes radicalmente rebeldes de Teresa Ubeira Santoro y de Juan Rodríguez Llauder (aún puede leerse en la pared alta de la entrada al Pelouro: *Hotel Santoro*, que ni Teresa ni Juan han querido borrar para que esa huella de sabor republicano permanezca visible y activa). Y los ciegos visitadores del Pelouro, cuando están ciegos de verdad, no ven sino que no pueden llevarse El Miño a su contexto y se van tan tranquilos, prefirieron no zambullirse ni arriesgarse, y se fueron con sus anotaciones a su casa y en su casa y en su escuela, nada cambió. ¡Están tan acostumbrados y socializados en el mercado, -donde la autonomía está basada en el desvinculo y la competición- que no se les ocurrió siquiera, ¡pobres!, llevarse un pelouro en el bolsillo!

Pero los pelouros del Miño, que los hay a millares, el río los mueve arriba y abajo y las aguas pasan una y otra vez por ellos. Y al final sus formas son suaves, reflejo de su larga vida, de sus muchos paseos, los pelouros se rozaron entre torrentes, remansos y sedimentos, nunca hay dos iguales.

Por eso es que del roce del Pelouro, si uno se deja, no sale una fotocopia, sino una transformación vital, la fuerza para el encuentro con una nueva Pedagogía.

BIBLIOGRAFÍA...
para seguir preguntándonos

Anderson, J.R. (1980). *Cognitive psychology and its implications,* San Francisco, Freeman.

Castro, L y Herrero, P. (1998). "El Pelouro: una invitación a la reflexión crítica, a la formación dinámica y a la innovación práctica". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* Vol 1. Núm. 1

Contreras, J. D. (2002). "Más allá de la integración". *Revista Cuadernos de Pedagogía".* Núm. 313. Mayo. Pág. 47.

Damasio, A. R. (1994). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano.* Barcelona. Crítica.

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía.* Barcelona. Paidós. Temas de educación.

Davydov, V. V. (1995). "The influence of L.S. Vygotsky education theory, research and practice". *Educational Researcher,* nº 24. Págs. 12-21.

Galeano, E. (2004). *Bocas del tiempo.* Madrid. Siglo XXI.

Hutchins, E. (1986). "Mediation and automatization". *Quaterley Newsletter of the laboratory of Comparative Human Cognition,* vol 8., nº 2. abril. Págs. 47-58.

Ivic, I. (1989). "Profiles of Educators: Lev S. Vygotsky (1896-1934)", *Prospects,* vol. XIX, nº 3. págs. 436.

Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools: A socio-cultural Approach to Education*. Londres. Harvard University Press. (Trad. al castellano: *Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural.* Barcelona. Paidós, 2000).

Los contextos de la integración: Contextos de felicidad

Cristina Sola
Educadora. Proyecto Revista con B

Integrar no es adaptar a unos pocos al modelo de una mayoría, sino crear contextos donde todas las personas, todas, puedan ser quienes son. Y siendo quienes son, todas puedan explorar sus posibilidades en un ambiente que facilite la comunicación, el respeto, el aprendizaje, la convivencia, enriqueciéndose mutuamente.

Al hablar de integración solemos dar por supuesto que se trata de un derecho. Pero el derecho sólo existe en la medida en que puede ejercerse. No vemos, sin embargo, que la realidad, la práctica de la integración, sea un derecho que las familias puedan ejercer en nombre de sus hijos.

Partimos de una contradicción, absurda y grosera como todas las contradicciones; pero además violenta. Y es que asumimos sin pensar que las personas diferentes tienen que encajar en un ambiente normalizado para poder crecer, aprender, convivir y desarrollar en lo posible su autonomía... es decir: para ser felices, o al menos para tener la oportunidad de ser felices.

Sin embargo, al pensar así estamos estableciendo una separación entre normalidad y no-normalidad que, lejos de ser un buen punto de partida para legislar sobre educación, imposibilita por completo la integración.

Porque integrar, desde mi punto de vista, no es adaptar a unos pocos al modelo de una mayoría, sino crear contextos donde todas las personas, todas, puedan ser quienes son. Y siendo quienes son, todas puedan explorar sus posibilidades en un ambiente que facilite la comunicación, el respeto, el aprendizaje, la convivencia, enriqueciéndose mutuamente.

Trasladando todo lo anterior a las aulas de nuestras escuelas vemos que la integración es una práctica generadora de problemas sin solución. Esto es: una práctica desintegradora, salvo honrosas e interesantísimas excepciones.

"Mi síndrome y yo..."

Los trastornos del desarrollo en la infancia son cada vez más numerosos, y son diagnosticados cada vez con mayor frecuencia y de forma más precoz, en la primera infancia. También, cada vez más, hay diagnósticos múltiples, lo que llaman los expertos "co-morbilidad": por ejemplo, no es raro que un niño mayor con TDA-H[1] tenga un trastorno de conducta asociado; es frecuente que un niño con síndrome de Asperger tenga también un diagnóstico de TDA-H; un niño con un trastorno de aprendizaje es normal que tenga asimismo un trastorno depresivo o un déficit atencional; un niño con un diagnóstico de trastorno obsesivo-compulsivo suele tener asociado un trastorno de aprendizaje... y así ad náuseam.

[1] Trastorno de déficit atencional – hiperactivo.

Los procesos de maduración cerebral durante la infancia están determinados no sólo por las características neurobiológicas presentes en el individuo en un momento determinado de su historia, características cambiantes dada la enorme plasticidad del cerebro en edades tempranas, sino, muy especialmente, por sus condiciones ambientales, que favorecen o no el desarrollo. Esto significa, en base a resultados obtenidos en distintas experiencias educativas realmente integradoras, que por ejemplo un niño con una inteligencia promedio o cercana al promedio y un patrón determinado de déficits neuropsicológicos (por ejemplo, un niño con discalculia o dislexia, o con dificultades en la función ejecutiva, o con torpeza motora, o con una combinación de todo ello, etc.) es capaz de aprender, con su estilo y ritmo propios, en un contexto educativo propicio e integrador, consiguiendo resultados similares a cualquier niño que no tenga esas dificultades.

La integración es una práctica generadora de problemas sin solución. Esto es: una práctica desintegradora, salvo honrosas e interesantísimas excepciones.

Otro tipo de trastornos en la infancia, como pueden ser los del espectro autista o trastornos generalizados del desarrollo, se consideran a menudo permanentes e invalidantes. La mayor parte de las familias solicitan para estos niños certificados de minusvalía; a menudo están medicados con neurolépticos y tratados luego por sus efectos adversos. Sin embargo esta creencia contradice el hecho de que personas con estos diagnósticos e inteligencia promedio o cercana al promedio, como muchos de estos niños poseen, han logrado un aprendizaje socioemocional que les ha permitido desarrollar su autonomía en esos mismos contextos educativos propicios.

Por otra parte, la medición del CI en niños con diagnósticos dentro del espectro autista suele arrojar resultados muy por debajo de las capacidades del niño, excepto en los niños con síndrome de asperger, que suelen ser inusitadamente altos aunque muchos de ellos, de forma una vez más contradictoria, alimentan las cifras de fracaso escolar (tema que merece un capítulo aparte).

En primer lugar resulta un empeño cuando menos imprudente realizar estas pruebas a un niño para el que carecen por completo de sentido e interés; es como si le pasáramos el test a un recién llegado de otra cultura, con otra lengua, otras costumbres y otra visión del mundo: su rendimiento en el test no tendría nada que ver con su capacidades reales. Así pues, cuando se habla de que la mayor parte de los niños diagnosticados con autismo tienen retraso mental, lo que hay que considerar es que se les pasan pruebas estandarizadas para medir la inteligencia a personas de las cuales no se entiende su forma de estar en el mundo... No deja de ser algo peregrino, en modo alguno científico y carente de valor pronóstico ni pedagógico.

¿De qué depende, pues, que los niños con trastornos del desarrollo aprendan, convivan, desarrollen su autonomía…? Depende sobre todo, a mi juicio, de contextos que asuman las diferencias como un recurso indispensable para educar. Contextos en los que las personas no sean sobre todo y en primer lugar problemáticas portadoras de déficits, carencias, taras y problemas, sino individuos llenos de posibilidades. Contextos de cariño que acojan y valoren la exclusividad de todos los individuos. Contextos no de normalización, pues todos los individuos son, en esencia, "normales". Contextos no de rectificación, pues todos los individuos tienen derecho a ser quienes son y a que se respete su condición, que puede ser mejorada pero nunca "rectificada" ni sustuituida por otra. Contextos, si me permiten la expresión, *felices*. Son los únicos contextos posibles de integración si de educar hablamos.

La práctica de la integración en nuestras escuelas se limita a separar al niño que no es "normal" de su grupo y llevarlo a un aula de apoyo donde se

le presta la atención educativa "especial" que se supone requiere.

En primer lugar, separar al niño de su grupo no se puede decir que sea una estrategia integradora... diría más bien que es un sinsentido. Al salir del aula el niño pierde la orientación del grupo, el estímulo y el apoyo que le podrían brindar sus compañeros. Su separación marca su "diferencia" percibida como no deseable. Este énfasis en lo negativo, a su vez, no favorece el autoconcepto del niño, que asume las bajas expectativas de sus profesores y las hace suyas. En una imparable y perversa dinámica, el niño percibido como un problema, piensa y se comporta como tal.

¿Integración o delito?

A. Las adaptaciones curriculares como herramientas de desadaptación. "De la ACIS al fracaso hay sólo un paso"

Siguiendo con este discurso acerca de la desintegración, la práctica habitual es que de un plumazo te veas llevando una ACIS a cuestas en cuanto te despistas. A nadie, al parecer, se le ocurre que la adaptación curricular significa precisamente una adecuación del método pedagógico al estilo cognitivo del niño... por el contrario, al mirar el diseño de las adaptaciones curriculares que se suelen hacer parece a primera vista un intento para que el niño no logre los objetivos de etapa.

Dentro del aula de apoyo el niño hace exactamente lo mismo que se hace fuera, sólo que en un nivel mucho más bajo de lo que le corresponde por su edad y el curso en el que está. Hace fichas cuando tiene problemas visuoespaciales y rellena cuadernos con ejercicios cuando tiene problemas de atención... Eso sí, los epígrafes de su ACIS dicen cosas tales como: "estructuración espacial y temporal", "percepción", "atención", "razonamiento verbal", "autoestima y seguridad en sí mismo", "relajación", "responsabilidad"... etc.

Lo que se consigue con ello son situaciones como las que siguen, que tuve ocasión de vivir de cerca. Sirvan como botón de muestra de aquello que llaman "integración".

1. El profesor descubre de pronto, a falta de un mes para finalizar el curso, de qué forma su alumna de 6º de Primaria aplica la lógica, descubrimiento que le permite realizar una hazaña épica: consigue que la niña aprenda a dividir en una sola mañana... algo que nadie había conseguido que aprendiera en tres años. De este hecho se deduce que la alumna no sufría discalculia alguna, tal como se decía en su abultado informe, tan sólo procesaba la información matemática de otra forma... Sin embargo, dado que arrastraba una ACIS en el área de matemáticas desde 2º, no logró alcanzar en unas semanas los objetivos curriculares y se aconsejó la repetición de curso.

Es decir, que la niña no sólo no pudo aprender matemáticas durante todo ese tiempo porque sus maestros se empeñaron en que aprendiera de una forma en que no podía aprender, sino que además la hicieron sentirse diferente, torpe e incapaz, y no contentos con ello, a pesar de reconocer finalmente que no era un problema de incapacidad de la niña, la penalizaron obligándola a repetir un curso, separándola del resto del grupo. ¿Integración o delito?

B. El clima del aula: infierno o paraíso, según. "Si es un infierno para el niño será porque no se adapta"

2. Otra perla cultivada de este peculiar modo de concebir la integración. Alumna de 3º de Primaria, con dificultades en la comunicación y la relación social. Contexto: clase de lengua. La tutora explica en qué consiste una rima y pide a sus alumnos que escriban una rima de dos versos. La niña, que interpreta a su manera el concepto de rima, escribe: "El amor rima con las lágrimas / Caen de un tobogán / Y van a la fuente de la esperanza". Tras leerlo algunos de sus compañeros se echan a reír mientras la profesora amonesta a la niña que se queja por ello y hace critica de su trabajo: "Bien, bien, pero no era eso lo que te pedían". Unos ver-

sos originales y conmovedores escritos por una niña de ocho años con diagnóstico de trastorno del aprendizaje no verbal que sufría crisis de ansiedad como consecuencia de sus problemas de relación en la escuela, que estaba aislada, y que amenazaba con matarse si las cosas no mejoraban... tuvo como respuesta a una muestra de su talento literario risas y un comentario negativo de su profesora. ¿Integración o delito?

Los contextos de felicidad

Integrar educando, educar integrando… ¿cómo se realiza el prodigio? Integrar es básicamente un asunto de coherencia. Es imposible integrar adaptando a unos al patrón de otros, es imposible integrar cuando unos son percibidos como valiendo menos que otros, es imposible integrar separando, es imposible integrar cuando existen prejuicios, es imposible integrar cuando se carecen de medios y recursos, de formación indispensable… En definitiva, es imposible integrar desde el cinismo de decir una cosa mientras se piensa la contraria.

Es imposible integrar desde el cinismo de decir una cosa mientras se piensa la contraria.

"Los integramos aparte"

Pero además de ser un problema de incoherencia de la escuela hoy, la incapacidad para integrar es un problema social que va en aumento, y al que se responde de forma invariable con la misma práctica que hemos visto en los ejemplos citados más arriba. Todos, creo, hemos escuchado aquella magnífica frase que sobrevive imperturbable a lo largo de los años, como grabada a fuego en las mentalidades, y que contradice el concepto mismo de educación: "es que estos niños (diferentes) retrasan al resto de la clase".

Por lo que se desprende de ese comentario, la educación es una prueba de velocidad en la que vale todo, codazos y zancadillas también, por supuesto. Y esa carrera a toda pastilla tiene como meta el mejor puesto en el mercadillo laboral, no la formación integral de ciudadanos. Y, por lo visto, cuanto más aprisa pongamos a nuestros hijos a producir, pues mejor. Lo de menos es lo que produzcan… ya se le encontrará mercado.

El cinismo de esta actitud es ya un mal generalizado, y salvo excepciones pocos se enfrentan a él con rigor científico y determinación. La corriente perversa empuja con fuerza y amenaza con desterrar definitivamente de la escuela pública lo que debería ser un pilar fundamental de ella: la integración. Aquella que nunca fue y que cada vez menos posibilidades tiene de ser.

Los "integraremos" aparte, entonces... Los niños "diferentes" son una molestia, un problema, un engorro, un lastre, una rémora. Los llevaremos de nuevo a los colegios especiales, de donde nunca debieron salir, ya que la integración se demuestra una vía ciega e inútil.

Los embates de la ultraderecha cobran fuerza por la falta de coherencia de una política educativa que lejos de allanar y extender el camino para lo que se suponía un logro social de gran magnitud, como es el principio de integración, lejos de resolver los conflictos, ha generado otros nuevos, ha perpetuado y enconado los ya existentes y sirve hoy argumentos fieros en materia educativa en bandeja de plata a los detractores de la integración. Un precio que pagarán aquellos escolares cuyo pecado es ser percibidos como un problema sin solución en esta escuela "integradora". Un precio desorbitado que algunos no estamos dispuestos a permitir que se pague.

Es posible una educación integradora, la integración educativa es posible, como prefieran decirlo. De nosotros depende, de todos los que sentimos la pasión de educar, que no sea algo excepcional; de nosotros depende que no se deba sólo al esfuerzo y el compromiso de unos pocos… De nosotros depende, aquí y ahora. Y en la medida en que lo sintamos cierto estaremos en proceso de transformar las cosas.

El valor del Arte en los procesos de inclusión social: función educativa y terapéutica

Carmen Alcaide
Departamento de Didáctica. Universidad de Alcalá

"La educación estética está directamente relacionada con la educación ética porque a través de la educación de la sensibilidad nos conformamos como personas sensibles con nuestro entorno y con las personas que lo componen"
Martínez, N. y otras

Desde mediados del siglo XX, la Educación Artística ha participado –o ha estado muy próxima– de las intervenciones socioeducativas que se interesan por lo que llamamos, de forma generalizada, *inclusión* –que abarcaría conceptos como la *pedagogía de los inadaptados*, los jóvenes en *situación de riesgo*, la *atención a la diversidad/ interculturalidad,* la *integración social* o la *exclusión de menores*–.

La participación de las artes en este ámbito de trabajo socioeducativo, es ahora posible debido a que, hacia el final de la Segunda Guerra Mundial, y desde el seno de la Educación Artística, surgieron dos corrientes específicas que iban a ser fundamentales para una nueva concepción de las funciones del arte: La entonces "nueva" teoría sobre una Educación Artística como forma de "Autoexpresión" y el Arteterapia como proceso terapéutico no verbal.

En realidad, las artes siempre habían sido una forma de expresión personal y también siempre se había considerado que la práctica de actividades artísticas podía ser, en cierta forma, terapéutica. Sin embargo, es entonces cuando la autoexpresión adquiere la entidad de una teoría surgida de las investigaciones científicas y el arte terapia es reconocido como práctica específica.

Las artes siempre habían sido una forma de expresión personal y también siempre se había considerado que la práctica de actividades artísticas podía ser, en cierta forma, terapéutica

Una mirada hacia la Educación Artística

No podemos olvidar que los movimientos artísticos de vanguardia que se venían sucediendo desde finales de siglo XIX, -acordes con el contexto social que los genera- han ido preparando el terreno para que surjan los mencionados cambios en la forma de entender la Educación Artística.

Los artistas de entonces cuestionan el valor del arte centrado en la estética y en la tradición, declina enérgicamente el interés por "lo académico". Se impone un arte que, además de los cuestionamientos plásticos, hable de las problemáticas individuales. Las dos guerras han propiciado la creación de obras que son grito, llanto, lucha, panfleto, y que también pueden ser introspección, sueño, consuelo, catarsis. Desde luego son un lenguaje simbólico de comunicación personal y social.

Estas modificaciones en la manera de entender el arte por parte de los artistas llevan, aunque siempre más lentamente, a una modificación en el criterio estético de la sociedad, que comienza a valorar

manifestaciones artísticas que hasta entonces no habían encontrado eco en la cultura establecida.

Hay tres grandes influencias que se "descubren" también por aquel inicio de siglo y que vendrán a sumarse a estos cambios. Es importante mencionarlas puesto que van a contribuir a que el arte se entienda como una actividad especialmente apropiada en el trabajo con grupos de inclusión. Se trata del descubrimiento, por parte de diversos artistas, del *arte primitivo*, el *arte infantil* y el *arte marginal*. Términos que en sí mismos incluyen conceptos de diversidad, multicultura o integración.

Fue por aquellos años, cuando artistas como Picasso se interesan, por primera vez, en la expresividad directa, fuera de todo convencionalismo, del arte de los llamados "pueblos primitivos". El "arte negro", la máscara ritual, el fetiche, la vasija pintada, el tótem y la magia. El arte de las culturas africanas fue una influencia determinante para que surgiera el cubismo, verdadero hito en la historia del arte.

El "arte infantil", por su parte, apenas era objeto de un interés muy minoritario en el ámbito de la psicología clínica, desde finales del siglo XIX. Luquet colecciona cientos de dibujos y comienza a definir sus particularidades. Pero la expresión gráfica infantil pasa a ser realmente valorada - y refrendada públicamente- a través de artistas como Paul Klee que centran su investigación y su creación en ese modelo, genuino y desprovisto de convencionalismos culturales, de los dibujos infantiles.

Otro tanto ocurre con el llamado "arte marginal". El arte realizado por personas que, por distintas causas, son considerados marginales-enfermos mentales recluidos en psiquiátricos, delincuentes en instituciones carcelarias o vagabundos callejeros. Es también desde finales del XIX, cuando algunos médicos que trabajaban en "manicomios"- comienzan a interesarse y coleccionar los dibujos y pinturas de los "locos". Advierten que, a través del arte, los enfermos son capaces de expresar su mundo interior, sus miedos y sus traumas. Permitirles que realizaran una actividad artística era muy positivo para ellos. Posteriormente, es el artista Jean Dubuffet que rescata obras marginales del anonimato y las denominará con el nombre genérico de "Art Brut". El arte de quienes no saben nada de arte.

Con todos estos antecedentes, la Educación Artística está preparada para que surjan las teorías de Viktor Lowenfeld, Herbert Read o Arno Stern, que la entienden como una forma de autoexpresión, a partir de la educación "centrada en el niño". Por primera vez se concede más valor a los aprendizajes logrados a través del proceso plástico, que a la estética de la obra resultante.

Estas teorías han sido revisadas y criticadas posteriormente, desde un punto de vista epistemológico, por considerar que limitan los alcances de la Educación Artística ya que ésta, como toda disciplina, tiene sus propios contenidos y sus propias normas. Enfocar la Educación Artística sólo hacia la autoexpresión parece una forma de desaprovechar otras de sus posibilidades.

Lo que llamamos actualmente Educación en Artes Plásticas –y más recientemente "Artes Visuales"– abarca un campo de conocimiento mucho más amplio que en la época del "dibujo académico". Desde las actividades artísticas tradicionales como la pintura, grabado, escultura o arquitectura a otras prácticas más contemporáneas como lo son todas aquellas relacionadas con el "mundo de la imagen": foto, video, cine, publicidad, videojuegos, diseño o aplicaciones informáticas.

Los límites entre disciplinas y formas de expresión artística, ya no están tan definidos. En programas informáticos muy sencillos de utilizar, se puede trabajar conjuntamente con la fotografía, mezclando música, insertando poemas, modificando colores, personificando formas.

Aunque, naturalmente, no es necesario tener ningún tipo de infraestructura informática ni sofisticada para expresarnos artísticamente. Las artes se han democratizado. Lo que antes parecía ser para unos pocos escogidos, ahora está al alcance de todos. A principios del siglo XX, todavía se clasificaba a las artes en *mayores* (Bellas Artes) y *menores* (Artesanías populares, entre otras). Se ponía mucho acento en que la obra tuviera una calidad -otorgada por un reducido grupo de personas- como para ser digna de estar en los museos.

Actualmente, después de la revolución de las vanguardias históricas, aquellas que parecían *artes menores* como la cerámica, la ilustración o los tapices y tejidos, pueden ser también incluidos en el concepto único de *arte* que ahora ya no le interesa diferenciar entre "mayor y menor".

Con la llegada de la posmodernidad, casi cualquier manifestación del ser humano realizada con el objetivo de expresar algo en el campo de la estética, ha sido considerada "obra de arte". Así tienen cabida en el arte posmoderno la reivindicación feminista, el concepto de identidad personal y social, la preocupación por los problemas de medio ambiente o los conflictos sociopolíticos

Esta amplitud mayor en el campo de acción de las artes, tiene varias consecuencias: una de las más importantes es que permite que un mayor número de personas, que hasta ahora se sentía "sin condiciones" para el arte, encuentre nuevos cauces por donde expresar su necesidad creativa. El arte es más cercano, no pertenece sólo a las grandes genialidades de la historia.

Para que la educación artística sea efectiva, la formación inicial del profesorado es fundamental.

Como hemos visto, si bien en el área de la Educación Artística las teorías de Lowenfeld o Read –que defendían el arte como forma de autoexpresión y autoconocimiento– fueron luego criticadas porque parecen dejar de lado los contenidos que el arte tiene como disciplina específica, en el ámbito de la educación integradora, esas teorías y métodos parecen resultar los más idóneos.

Evidentemente, para que la educación artística sea efectiva, la formación inicial del profesorado es fundamental. En la actualidad, los futuros profesores y profesoras disponen de entre 45 y 75 horas lectivas en toda la carrera –según las especialidades– para formarse en educación plástica y su didáctica. En los tres años que suelen durar las diplomaturas de Magisterio, se dedica esa cantidad de horas al estudio del Arte Plástico y Visual y a su forma de transmitirla al alumnado de Infantil y Primaria.

Las editoriales comerciales aprovechan la escasa formación del profesorado, y con el argumento de facilitar la tarea docente, venden en los colegios sus cuadernos de "fichas para rellenar" que, en la gran mayoría de los casos provocan que los menores dejen de ser creativos.

La consecuencia directa es que, un gran porcentaje de los niños y niñas escolarizados, sufren de una Educación Artística totalmente estandarizada y desprovista de valores. Las editoriales comerciales aprovechan la escasa formación del profesorado, y con el argumento de facilitar la tarea docente, venden en los colegios sus cuadernos de "fichas para rellenar" que, en la gran mayoría de los casos provocan que los menores dejen de ser creativos. Les acostumbran a recurrir a la copia de imágenes estereotipadas y a dar siempre y en todos los casos, la misma respuesta que está estipulada de antemano. Provocan que los más pequeños se sientan inseguros a la hora de generar representaciones propias porque el modelo propuesto está realizado

por un adulto y es totalmente inapropiado para su edad.

En este tipo de educación plástica infantil, lo más importante parece ser que el alumnado se acostumbre a no sobrepasar los límites establecidos (por el perímetro del dibujo), no cambiar (el color que se pide en la ficha) y, muy especialmente, seguir copiando (como lo hacía ya la profesora cuando estaba en Infantil). Este es el modelo que se les está dando. Se desvirtúan por completo los objetivos de la expresión plástica, es un tipo de educación (artística) totalmente perjudicial. Esta no es la Educación Artística apropiada para trabajar en inclusión, ni en cualquier otro tipo de intervención educativa.

Algunas reflexiones sobre la educación visual y la inclusión

La integración es un tema muy amplio que, generalmente, requiere la puesta en marcha de intervenciones que sean parte de un proyecto social, económico, político y pedagógico más amplio. En este caso, sólo reflexionaremos sobre los posibles beneficios de incluir propuestas de educación artística en el trabajo pedagógico con grupos de inclusión.

Vemos que en el ámbito educativo, tanto formal como no reglado, nos enfrentamos a la cotidiana realidad de los educadores que deben atender a grupos en los que participan personas que, por diversos motivos, requieren una especial atención para lograr integrarse en el contexto que les ha tocado vivir.

La práctica de la educación artística está considerada como un medio apropiado para promover una educación integradora y pluralista. Las artes representan un papel fundamental en la formación de las personas y resultan especialmente aptas para trabajar la socialización y equilibrio personal de quienes, por sus características sociales, físicas, psíquicas o afectivas necesitan un especial apoyo.

Esto se debe a las posibilidades expresivas y comunicativas de los lenguajes artísticos que, convenientemente planteados, pueden ser utilizados para mejorar la situación personal y grupal de todo el alumnado y, por consiguiente, de los sectores más desfavorecidos o marginales.

La integración de los distintos grupos humanos, parece más posible desde los espacios de iniciativa social o desde los ámbitos educativos, que desde las decisiones políticas o legislativas. Y esto es así, tanto si se trata de una población de diferente etnia, raza o religión, como si nos referimos a quienes tienen como elemento característico alguna discapacidad o "capacidades distintas".

Las artes tienen varias posibles aproximaciones, pero en nuestro caso nos interesan especialmente dos: por un lado el arte como posibilidad de creación personal y por el otro, como posibilidad de aprendizaje para lo que llamamos "la lectura de la imagen". Un análisis reflexivo de los códigos que nos transmite el entorno. Las disciplinas artísticas que trabajan a partir de la experimentación con los lenguajes simbólicos y visuales, fomentan la costumbre de analizar de forma crítica los mensajes recibidos a través de los medios.

En los diseños curriculares, al menos en teoría, hallamos contenidos como la *interculturalidad*, la *igualdad de oportunidades para la mujer* o la *integración de niños con necesidades educativas especiales*. Afirma Juan Carlos Tedesco que "una introducción eficaz de estos temas en el currículo escolar presenta dificultades derivadas de la incertidumbre que muestra la sociedad acerca del modelo de futuro que desea y cuál es su posibilidad de participar efectivamente en la construcción de ese futuro. Se percibe la necesidad de redefinir los contenidos socializadores que la escuela debe transmitir" (Tedesco, 1996).

En épocas anteriores, la familia y la escuela –y en muchos sitios también la Iglesia– eran prácticamente las únicas instituciones encargadas de transmitir los valores sociales que integraban cul-

turalmente al Estado pero, últimamente, esta característica se ha ido perdiendo para dar paso en esa función a otros estamentos. Los medios de comunicación masivos juegan un papel predominante como agente socializador que marca las directrices e impone normas y conductas. Como oposición, los pequeños grupos socioeducativos o culturales que, al margen del sistema y muy minoritarios, parecen ser la única contestación posible, por la cercanía del trabajo centrado en la afectividad y la reflexión. El barrio frente al mundo globalizado.

En los medios de comunicación la imagen es el factor esencial, esa imagen visual debería ser un objeto de estudio corriente en el ámbito de la plástica, tanto escolar como no formal. Conscientes de esta circunstancia, como hemos dicho, desde el área de Educación Artística se ha mostrado una firme voluntad de ampliar las competencias que tradicionalmente le pertenecían como aprendizaje estético o como expresión libre, para dedicarse también al llamado *mundo de la comunicación audiovisual*.

Entender y respetar como válida la desigualdad, descubriendo, aceptando y fomentando las posibilidades de enriquecimiento a través de las diferencias.

Es éste otro de los aspectos en el que las programaciones escolares tienen la posibilidad de trabajar decididamente sobre los valores de respeto a las diferencias que pretendemos lograr en la educación para la diversidad.

Los medios de comunicación –con especial incidencia de la televisión– no fueron en principio diseñados -ni parecen estar preparados- para encauzar la formación moral y cultural de una sociedad. La enorme importancia que se otorga a ciertos "nuevos valores" como el consumismo o la idea de un triunfo fácil, provoca con frecuencia el alejamiento de la búsqueda de un proyecto vital personal y social, lo que tiene graves consecuencias sobre la educación y, por lo general, una repercusión en la valoración de los colectivos más carenciales económicamente.

Resulta ampliamente conocida la articulación de mensajes en los que se convence a los consumidores que hay que ser "joven, blanco, rico y bello" por lo que es notoria la cantidad de imágenes que tienden sutil o burdamente al racismo, la xenofobia o fomentar la desigualdad entre las clases sociales y los géneros.

La Educación Visual, que es actualmente la encargada de favorecer el aprendizaje de los códigos que se imponen a través de los medios, tiende a formar en los valores del respeto y la tolerancia identificando los casos que pudieran ser contrastados, desde el proceso de enseñanza aprendizaje, en la lectura de la imagen.

La construcción de la identidad personal y social supone, asimismo, la identificación de un "diferente", de una "frontera". En esta construcción de la nueva identidad la educación en general, y la educación artística muy especialmente, puede desarrollar programas hacia la idea de que el "diferente" no es necesariamente el "enemigo". El papel que debería asumir la educación sería "llevar a cabo de forma consciente y sistemática la construcción de las bases de la personalidad de las nuevas generaciones, (...) así como preparar para el uso consciente, crítico y activo de los medios de información" (Tedesco , 1996, p.20-26).

La escuela en general, suele programar intervenciones educativas dirigidas a un modelo social y económico bastante homogéneo pero la realidad es que está inmersa en una sociedad cada día más plural y heterogénea. Es evidente que no resulta interesante, apropiado -ni posible-, intentar alcanzar la uniformidad dentro del sistema educativo. Parece mucho más inteligente en cam-

bio, llegar a entender y respetar como válida la desigualdad, descubriendo, aceptando y fomentando las posibilidades de enriquecimiento a través de las diferencias.

El trato igualitario con las personas de distinta etnia, la equiparación total de la mujer o la integración en la sociedad de personas con necesidades educativas especiales, precisa todavía de una atención educativa específica, a la espera –y con el deseo– de que sean innecesarias o tan sólo preventivas en un futuro cercano. Las asignaturas artísticas resultan ser una posibilidad de armonización e integración de personas o situaciones diferentes, que sin perder su identidad o características pueden lograr una convivencia positiva para ambas partes.

La educación plástica y visual posee características que la sitúan en una excelente posición para trabajar por la inclusión social.

La escuela debería estar preparada para construir intervenciones que compensen las desigualdades. Sabemos que no siempre se cumple esta condición y que en muchos sectores de la formación extraescolar, se está trabajando activamente para compensar esa carencia.

La educación plástica y visual –generalmente mejor tratada en el ámbito no formal que en la escuela– posee características que la sitúan en una excelente posición para trabajar por la inclusión social, debido a la capacidad de comunicar directamente con todas las personas, a través de las imágenes, sin necesidad de palabras aunque luego se reflexione sobre ellas. La educación en la sensibilidad estética es capaz de desarrollar personas abiertas a las diferencias, imaginativas y creativas.

Una de las ideas fundamentales del arte es que: diferenciarse de la generalidad, lejos de ser algo negativo es algo bueno y deseado, algo enriquecedor. En arte se pretende educar en la búsqueda de imágenes, ideas y soluciones originales. Una buena obra, en educación artística, nunca es la que más se parece a otra, sino la que mejor refleja la idea personal de su autor o creadora.

Si conocemos la obra artística, conocemos a quien la hizo

Desde el momento mismo en que el ser humano comienza a expresarse artísticamente, hasta las últimas tendencias contemporáneas, han ido quedando registradas a través de la historia del arte, las diferentes formas de ser, de concebir el mundo o de entender la vida, que tiene -o ha tenido- cada pueblo de la tierra. Los diversos productos artísticos nos han permitido comprender el universo particular que ha sido creado en un determinado momento y lugar. El conocimiento de estas manifestaciones favorece la capacidad de apertura, disfrute y valoración de nuevas formas, tanto propias como ajenas.

Entre otras variables, para que exista apertura, aceptación y respeto hacia culturas o personas diferentes, -y aunque resulte demasiado obvio- será necesario en primer lugar, que exista la voluntad de conocerse mutuamente. Las manifestaciones artísticas son una de las formas más representativas que se puedan encontrar para llegar a tomar contacto con lo más fundamental y humano de una persona y una sociedad.

La obra de arte entendida en su concepto más amplio nos dará, no sólo el conocimiento de un artista, sino también la aproximación a su grupo de pertenencia. Esto no ocurre sólo por las historias personales o sociales que puedan contar o pintar sino más todavía, por la forma que los autores y autoras tengan de expresarse.

La técnica, "el medio" a través del cual nos están "hablando", informa claramente sobre la identidad de aquellos y aquellas que han utilizado esa particular manera de pronunciarse. Esto ocurre con las distintas culturas pero también con los distintos tipos de personas que componen un grupo determinado. De esta forma, conociendo sus manifestaciones artísticas estaremos conociendo

también a las personas que las han creado. Nuestra expresión artística es la impronta que dejamos de nosotros mismos.

La forma de representar la figura humana, por ejemplo, varía diametralmente entre los distintos pueblos de la historia. Pensemos en la representación de un arquero de las cuevas rupestres africanas, un faraón egipcio, un apolo griego, una madonna renacentista o una campesina en los murales de la revolución mejicana. No hay una forma mejor que otra, no hay evolución, hay tan solo diferencias en la manera de interpretar el mundo y nuestra posición en el universo.

La educación a través del arte, tanto sea desde sus planteamientos teóricos como prácticos, tiene importantes posibilidades de trabajo en la formación del respeto por la diversidad y la interculturalidad, que muy escasamente son aprovechadas.

Por lo general, sólo se enseñan las manifestaciones artísticas que se encuentran dentro de los cauces de la cultura establecida. Es muy difícil, por ejemplo, encontrar programaciones que contemplen el arte que se desarrolla actualmente en países no desarrollados. Sería también muy raro que, aunque llegaran a conocer el fascinante arte persa, el alumnado se diera cuenta que esas maravillosas obras tienen algún tipo de relación con su compañera de clase, que se cubre la cabeza y es de nacionalidad iraní.

Lo mismo sucede si se piensa en las creaciones actuales de artistas de culturas indígenas o africanas. Incluso sin salir fuera de Europa, nos encontramos con el hecho de que las artistas mujeres son desconocidas casi por completo. Dar a conocer este tipo de obras artísticas, nos abre una puerta no sólo al mundo de las imágenes sino, además, al especial mundo de quienes las han creado.

Por lo general, sólo se enseñan las manifestaciones artísticas que se encuentran dentro de los cauces de la cultura establecida.

El estudio del arte de otras culturas amplía nuestro marco de referencias, lo enriquece, complementa y diversifica. Una de las funciones del profesorado en la clase de arte es enseñar a ver y esto implica, también, enseñar a ver otros modos de expresión igualmente valiosos y respetables.

De esta forma el alumnado podrá tomar conciencia de la diversidad de realidades que siempre han rodeado al ser humano, en el pasado y el presente. Los alumnos y alumnas podrán así comprender lo que significa habitar un lugar compartido por muchos más seres humanos, tan importantes como ellos.

Creando se entiende la gente

No sólo se trata de conocer teóricamente para respetar y aceptar, la Educación Artística también ofrece la posibilidad de un trabajo creativo en común, que fomente la solidaridad y la participación de todos para llegar a cumplir los objetivos propuestos en cada actividad. La elaboración de trabajos y proyectos grupales favorece la colaboración y el respeto por la diversidad de opiniones y creencias de todos los integrantes.

A través de la Educación Artística, tanto en la estructura formal como en la formación no reglada, no sólo se trabaja el aprendizaje individual sino que tiene una importante presencia la labor en equipo. En este sentido se ha podido comprobar la eficacia del aprendizaje cooperativo con grupos interétnicos puesto que se desarrolla naturalmente una atracción hacia las personas con quienes se han compartido trabajos que han alcanzado el éxito en las metas deseadas. Este

La Educación Artística también ofrece la posibilidad de un trabajo creativo en común, que fomente la solidaridad y la participación de todos.

tipo de trabajo fomenta el sentido de la responsabilidad y mejora la motivación, lo que favorece el mayor rendimiento natural y no exclusivo. Aumenta la capacidad de colaboración e interrelación entre el alumnado.

Por sus características específicas, en la Educación Plástica y Visual bien entendida, se limita al máximo el aprendizaje competitivo. La recompensa es grupal y aún en el caso del trabajo individual la evaluación no es -o no debería ser- eliminatoria. No hay elección de "los mejores" ni competitividad con "la otra" sino consigo misma, porque no hay respuestas únicas a los planteamientos de trabajo. Se entiende que la Educación Artística es, casi por definición, una actividad netamente inclusiva.

Sin embargo, y aunque resulte muy evidente mencionarlo, el contacto interétnico o de integración es eficaz sólo si se otorga igual relevancia dentro del grupo, tanto a los representantes de las minorías como de la mayoría, evitando paternalismos o condescendencias discriminatorias. Es importante también, que se perciba una línea institucional coherente para evitar posibles hostilidades con grupos que no estén realizando un trabajo similar.

En Plástica se puede afirmar que, más que dedicarnos a hablar de la inclusión de las diferencias, proponemos actividades que favorezcan la interrelación en el trabajo dirigido hacia logros comunes. En ocasiones, las clases teóricas de interculturalidad e integración, pueden llegar a reforzar los estereotipos y tópicos que refuercen también la falta de aceptación de las diferencias.

La expresión artística como terapia en la integración

Resulta evidente la necesidad de articular programas de Educación Artística adecuados a la consecución de objetivos que tiendan a la inclusión. Sin embargo, frente a determinadas problemáticas que se pueden presentar en el trabajo con personas que viven algún tipo de exclusión, en ocasiones las actuaciones pedagógicas se vislumbran como insuficientes para la resolución de ciertos conflictos individuales y grupales, derivados de la situación personal de los menores.

En la atención de la infancia y la adolescencia, ya sea en entornos educativos o asistenciales, puede resultar oportuna la programación de un apoyo terapéutico especializado. Por la natural tendencia que tienen los niños y niñas a utilizar la expresión plástica como lenguaje de comunicación alternativo al verbal, se está empleando el *arte terapia* en la atención de menores con problemas de integración por algún tipo de discapacidad o inadaptación social.

Los ámbitos de la terapia a través del arte son muy variados, pero todos están relacionados, en mayor o menor medida, con problemáticas de algún tipo de inadaptación. Desde los más enfermos –tanto físicos como psíquicos– que necesitan "adaptarse" a su enfermedad y las circunstancias que la rodean, hasta los más "sanos" que tan sólo pretenden sentirse mejor consigo mismos logrando su propia integración interior.

El arte terapia es la disciplina que, sentando sus raíces en la Educación Artística, ha ido especializando sus alcances y utiliza las diversas ramas del arte en un entorno terapéutico, con el objetivo de producir un cambio positivo en las conductas individuales y grupales. La utilización y práctica de esta especialidad artística varía según la formación teórica de los arte terapeutas, que pueden situarse desde los más psicoanalíticos hasta los más cercanos a la Educación Artística.

A través de esta terapia se atiende, entre otros objetivos, a la potenciación de la autoestima y autonomía personal, como así también a un mayor conocimiento de sí mismo, una más amplia socialización y una mejor comunicación consigo mismo y con el entorno. Estos alcances parecen especialmente apropiados en el caso del trabajo con la adolescencia, momento definitivo en la construcción del yo. El trabajo artístico es un importante

camino en el encuentro y aceptación de las propias características y valores, en ese difícil momento de conflicto de identidad en los y las adolescentes.

La expresión plástica, entendida como lenguaje de comunicación, es un medio especialmente apropiado para que logren expresarse las personas que tienen dificultades en la articulación verbal. Tanto por problemas físicos –los auditivos por ejemplo–, como por problemas psicológicos –una exagerada timidez o depresión–, la expresión plástica se constituye en una importante forma comunicativa que ayuda a la persona a salir de su aislamiento.

Si las personas con dificultad para la expresión verbal encuentran un cauce alternativo en la expresión artística, las personas que no tienen esa carencia, pueden igualmente utilizar el arte como forma simbólica en la manifestación de sentimientos y sensaciones de difícil expresión a través de la palabra. Se ha comprobado que la práctica de actividades artísticas en las que se ve implicada la persona en su totalidad, incide positivamente en el bienestar general de los individuos y los grupos.

Lamentablemente, todavía muchos centros que trabajan con alumnos de necesidades educativas especiales, suelen utilizar las actividades plásticas casi exclusivamente como forma de desarrollo motriz o perceptivo. Asimismo, el carácter de dichas actividades suele estar encaminado a la producción concreta, dejando de lado las otras importantes posibilidades de los procedimientos artísticos.

Todas las personas –a excepción de casos muy graves–, con independencia de su condición física, mental, afectiva o social, tienen la capacidad de expresarse plásticamente, según sus posibilidades. Ninguna discapacidad, del tipo que sea, puede suponer que esa persona no tenga necesidades creativas, expresivas o espirituales como cualquier otra persona.

En cuanto al dibujo, a través de estudios realizados entre niños y niñas con diversos grados de discapacidad mental, se ha comprobado que todas las personas pasan por las mismas etapas de evolución gráfica, tengan o no alguna discapacidad. La diferencia tan sólo estriba en el tiempo que pasa cada individuo en cada una de esas etapas. En ocasiones, el proceso de la evolución gráfica puede llegar a ser muy lento, sin embargo, la secuencia del desarrollo gráfico es prácticamente igual en todos los casos.

En principio, no se entendería una educación –ni tampoco una terapia– para menores con cualquier tipo de necesidades especiales, que no utilizara la expresión plástica como forma de conocimiento, de aproximación afectiva y de descarga de emociones negativas.

La utilización del arte como intermediación terapéutica puede favorecer la comunicación con el terapeuta y el grupo, y también mejora la posibilidad de que cada uno comprenda sus propias vivencias. Hablar del dibujo que hemos hecho, muchas veces es más fácil y menos comprometido que hablar de uno mismo. Pero hablar de nuestro dibujo es hablar de lo que sentimos y de lo que nos ocurre.

A través de las actividades artísticas se refuerza la noción de identidad y se logra un proceso positivo de sublimación, es decir, de transformar las conductas difícilmente aceptables –para sí mismo y para los demás– en otras que favorecen la socialización.

Si un niño con problemas de inadaptación social y agresividad es capaz de descargar su violencia contra un trozo de arcilla para modelar, o logra dibujar lo que le provoca su angustia, habrá desplazado la conducta antisocial de agredir a sus compañeros y, a cambio, habrá realizado una obra que le proporcionará la aceptación y comprensión de su grupo además de su propia satisfacción por el logro.

Las experiencias artísticas entonces, pueden ser utilizadas para mejorar la situación personal y grupal de muchas personas, sin que sea indispensable realizar un aprendizaje específico de las técnicas y contenidos estéticos.

Desde la pedagogía se mantiene la idea de una educación más individualizada, para poder responder a las necesidades concretas de cada individuo en particular y de los grupos cada vez más heterogéneos. Si realmente se pretendiera integrar a todos y todas, es evidente que algunos menores necesitarán un apoyo especial.

El objetivo último sería dejar de existir como recurso especial y pasar a formar parte de una actividad preventiva o educativa generalizada.

Las diferencias personales y sociales que en ocasiones provocan marginación, retraso escolar o inadaptación, encuentran una canalización apropiada en las sesiones de arte terapia. La programación de intervenciones con esta terapia en los centros de educación formal y no reglada es una de las posibles formas de apoyar e individualizar a los menores que lo necesiten.

Tanto la educación artística como la terapia a través del arte, han intentado siempre respetar la diferencia y no masificar ni anular al individuo ya que se busca el pleno desarrollo de la persona valorando las características personales que le diferencian de los otros. De lo contrario, sería imposible conseguir la realización plena de cada uno. A partir de ese respeto por las diferencias, el plan de intervención en los casos especiales, debe pretender que el "diferente" se incluya en el sistema educativo "normal". Por lo tanto, el objetivo último sería dejar de existir como recurso especial y pasar a formar parte de una actividad preventiva o educativa generalizada.

A modo de Conclusiones

Históricamente, la escuela se ha dedicado más a instruir que a formar. Por eso resulta demasiado propensa a abandonar, expulsar -o derivar a otras instituciones- a los alumnos y alumnas que no considera dentro de la "normalidad", entendiendo como más normal, quien más se "ajuste a la norma". Las calificaciones no resultan una evaluación pedagógica sino que son un "filtro" y los altos porcentajes de fracaso escolar constituyen una prueba de que no somos capaces de cumplir con la supuesta voluntad de inclusión. La mayoría de los que fracasan en la escuela suelen pertenecer, por lo general, a niveles socio-económicos más desfavorecidos, situaciones familiares difíciles y problemáticas de riesgo social.

Es obvio que, cuanto más rígido y estandarizado sea el sistema escolar, mayor será el número de excluidos. La escuela adolece de muchos problemas y carencias entre los cuales está la falta de formación de profesionales para atender a las situaciones especiales. Todavía existe un tipo de enseñanza-aprendizaje que muchas veces se limita a la información y repetición exclusivamente. Sin embargo, el pleno desarrollo de los menores exige que se atiendan otros niveles de su personalidad, desde los más elementales como la salud física, hasta los afectivos y espirituales.

El ser humano es un todo y el arte resulta ser una de las actuaciones más completas para integrar afectivamente a los niñas y niñas en su contexto. Los profesores de arte creen que es posible educar a todos y todas a través del arte. Los terapeutas artísticos creen en la posibilidad de modificar conductas, superar traumas personales y mejorar la relación social a través de la práctica del arte.

A través del arte, como educación y como terapia, en contextos inclusivos podemos:

- Aprender a leer, analizar e interpretar las imágenes audiovisuales para no aceptar como "normales" mensajes de contenidos racistas, xenófobos o sexistas.

- Dar a conocer las manifestaciones artísticas y culturales de distintos pueblos y grupos sociales.
- Potenciar actitudes de respeto y valoración a través de actividades donde sean importantes las diversas cosmovisiones de sus integrantes.
- Fomentar la actitud abierta y solidaria a partir del trabajo imaginativo en grupos de creación artística
- Canalizar la ansiedad, miedo, agresividad o depresión, a través de la expresión plástica en un entorno educativo o terapéutico.
- Descubrir procesos o conflictos internos, que de esta forma pueden ser modificados o integrados correctamente en la personalidad.
- Incrementar el desarrollo de la conciencia de la identidad personal.
- Reforzar la autoestima y autocrítica -la valoración de los propios méritos, carencias y potencialidades.
- Ayudar a la aceptación y el conocimiento de las otras personas del entorno.
- Favorecer la comunicación social, -es especialmente apropiada para quienes tienen dificultades en la comunicación verbal-.

Valorar y respetar los derechos de todos los niños y niñas significa también centrar más el interés en desarrollar sus posibilidades que en destacar sus limitaciones. Hoy en día, junto a la existencia de experiencias educativas modélicas con personas en situaciones especiales, conviven posturas donde todavía domina el rechazo, el olvido o la idea de beneficencia. A pesar de los avances en el ámbito de la inclusión, todavía hay mucho trabajo por hacer.

Valorar y respetar los derechos de todos los niños y niñas significa también centrar más el interés en desarrollar sus posibilidades que en destacar sus limitaciones.

"la salud y grado de desarrollo de una sociedad, puede medirse por su capacidad de integrar a los diferentes, respetando al mismo tiempo sus necesidades especiales." Amando Vega

Referencias bibliográficas

HEARGREAVES, D.J.: (1994) *Changing Teachers, Changing Times. Teachers Work and Culture in a Postmoderm Age*. Teachers College Press, New York.

MARTÍNEZ, N., RIGO, C. y LÓPEZ F. CAO, M.: (1995) "Educación artística y movimientos sociales", *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 24, edita AUFOP y U.de Zaragoza. p.86.

TEDESCO, J.C.: (1996) "La educación ante los desafíos de la sociedad actual". Ponenecia al *Primer encuentro Transversalidad, educar para la vida, 1995*, edita Consejería de Educación y Cultura.

VEGA, A.: 1991 *Pedagogía de Inadaptados sociales*, Narcea, Madrid. p.16.

De cómo los medios de comunicación y otros agentes públicos intervienen en la educación de los y las jóvenes

Noelia del Potro

El pasado mes de enero de este mismo año, un grupo de jóvenes cualquiera del distrito de Puente de Vallecas, se vieron sorprendidos por la presencia de un grupo de policías que más tarde identificarían en comisaría como pertenecientes al grupo 'Alazanes', motoristas de la Brigada Provincial de Seguridad Ciudadana.

El comando policial venía acompañado de otro grupo de personas, aparentemente civiles, que portaban cámaras de vídeo sin ningún logotipo ni enseña que permitiera su identificación. Para mayor sorpresa de los jóvenes que se encontraban jugando al baloncesto, los efectivos policiales procedieron a registrar tanto sus cuerpos y ropas como sus mochilas, sin previo aviso ni identificación del cuerpo policial pese a que sí se les pidieron explicaciones, mientras los portadores de las cámaras tomaban imágenes del registro en plena calle.

Lamentablemente, si este hecho se hubiera quedado en un registro arbitrario durante el cual la policía no encontró nada sospechoso, el grupo de jóvenes lo hubiera echado en el rincón de las anécdotas habituales a contar entre amigos. Pero el hecho desencadenante de que se decidieran a contarlo fue posterior. Pasadas unas semanas de la "anécdota" de este nuevo registro (ya que no era el primero ni presumiblemente será el último), se sorprendieron al encontrar sus rostros claramente enfocados durante la emisión del programa "El Debate" de TeleMadrid (¿televisión pública de la Comunidad de Madrid?) el día 8 de febrero de 2006. De los cuatro jóvenes del distrito de Puente de Vallecas cuyos rostros fueron expuestos sin filtros de imagen durante el desarrollo del programa, tres eran entonces menores de edad.

La derechización creciente de Telemadrid. ¿En manos de quién se encuentra la capacidad informativa y educativa de la televisión pública madrileña?

Sirva de muestra para contestar este interrogante, la primera intervención del presentador de "El Debate", German Yanke, el día de la emisión del programa que mencionamos más arriba: "Hoy vamos a tratar un tema de esos que deberían interesar más a los periodistas de lo que quizá interese pues son de esas cuestiones de las que hablan los ciudadanos, de las que se comentan en los bares, que producen preocupación, interés y curiosidad (...) las bandas latinas. Les voy a presentar a cuatro personas especialistas en el tema que nos acompañan y que con ellos

trataremos de saber algo más, saber lo que hay detrás, conocer un poco las claves de esta nueva delincuencia."

German Yanke ha sido, entre otras cosas, subdirector del diario El Mundo en el País Vasco y autor del libro "Ser de derechas. Manifiesto para desmontar una leyenda negra" en el que repasa los principios ideológicos de la derecha "para derrotar la infinidad de tópicos que impiden a más de uno declararse abiertamente defensor de la derecha", según sus propias palabras. En una entrevista digital mantenida en la página web de El Mundo el 1 de Mayo de 2004, ante la pregunta "Señor Yanke, cuál es el medio de comunicación que aborda con más ecuanimidad e independencia de criterio las cuestiones políticas?" Su respuesta rotunda fue "Me he sentido muy libre en esta casa –El Mundo–, me siento ahora libre en Abc, y siempre he dicho lo que me ha dado la gana en la Cope."

Según declaraciones de la propia cadena autonómica, Telemadrid puso en marcha este formato de debate para "garantizar la controversia de ideas plurales y personajes de primer nivel de Madrid, de España y del mundo". Comprobemos si esto resulta cierto. El día 8 de Febrero de 2006, para debatir sobre las denominadas "bandas latinas", invitaron a las siguientes personas: Francisco Pérez Abellán ("es como una enciclopedia andante del crimen en España"), Marcela Morales ("periodista colombiana reportera de investigación que ha trabajado en el documental que vamos a ver… tiene una larga tradición en la prensa y en la televisión colombiana"), Angel Moya ("… periodista especializado en sucesos en Telemadrid y autor o coautor de uno de los libros más vendidos y comentados sobre estos temas Los reyes latinos: las claves de los Latin King en España") e Isidoro Zamorano ("responsable de relaciones institucionales de la confederación española de policía, vocal del consejo de la policía y experto y especialista también en el tema que hoy tratamos").

Sin duda alguna, podemos afirmar que se trata de un reparto absolutamente bien seleccionado: el periodista experto en criminología que habitualmente se encarga de los sucesos más mediáticos, la mujer periodista que representa la perspectiva de género entendida por la televisión pública, el periodista que saca pingües beneficios de las denominadas bandas y el representante de la ley y el orden público. Pero para hablar de un verdadero debate, aludiendo al nombre del programa, ¿no debería existir un reparto algo más equilibrado? Por ejemplo: representación de movimientos juveniles y asociaciones de jóvenes originarios de otros países, asociaciones o entidades que trabajan desde abajo con los jóvenes más vulnerables y marginados de los barrios que no aceptan la denominación de "bandas" y el calificativo de "criminales" o representación de los encargados de velar por los derechos de los menores y los jóvenes.

Como vemos, existe bastante poca voluntad para tratar el tema con verdadera ecuanimidad, dejando traslucir una intencionada tendenciosidad en el tema. Partiendo de la supuesta acepción de los medios de comunicación como medios encargados de informar, entretener y educar, analicemos su verdadera visión educativa.

Primer objetivo educativo del eje mediático-policial: no disfrutar de los espacios públicos de tu barrio y tu ciudad

A los cuerpos de seguridad este es uno de los objetivos que más les interesa. Rememorando episodios de nuestra historia más reciente en los que el asociacionismo era un delito, trabajan duro a diario para conseguir que cale socialmente la idea de que los espacios públicos no deben ser utilizados ni disfrutados. ¿Cómo pretenden conseguirlo? Asociando la presencia juvenil en las vías públicas con la delincuencia y el vandalismo, con la marginalidad y el botellón, y con la generación de ruidos y basura que provocan el consiguiente malestar vecinal.

Para conseguir esta asociación de ideas es vital que los medios de comunicación se esmeren en promover esa imagen de la juventud emitiendo sola y exclusivamente imágenes y declaraciones de afectados por la violencia juvenil. Sin embargo, ¿dónde están las cámaras de televisión cuando millones de jóvenes de todo el mundo se levantan para exigir una vida digna que incluya trabajar con salarios justos, acceder a una vivienda digna y disfrutar de una educación pública de calidad? ¿Disponen los grandes medios de pocos medios a su alcance para cubrir estas otras noticias? ¿O detrás de esta selección natural de la información se esconde una clara intención de criminalizar a determinados sectores sociales en lucha contra las desigualdades?

En el caso concreto que estamos relatando, ni siquiera se trataba de ninguna reivindicación juvenil organizada, sino de un grupo de chavales disfrutando de una cancha de baloncesto, una de las pocas del barrio que aún no ha sido cerrada con restricción horaria ni sujeta a tarifas escandalosas para poder ser utilizada.

Segundo objetivo educativo del eje mediático-policial: no favorecer la integración y la convivencia intercultural en los barrios

Desde que se supo que España se convertiría en un país receptor de los movimientos migratorios de los países del Sur por pura lógica geopolítica, ningún gobierno ha sido capaz de afrontar el hecho para evitar que se convirtiera en una fuente de malestar social. Tomar esa decisión habría supuesto hacer una reflexión crítica sobre el sistema económico liberal que impera en el mundo, responsable fundamental de que en la actualidad podamos hablar de libre circulación de capital y mercancías y, al mismo tiempo, de barreras y fronteras para las personas más empobrecidas. No olvidemos que el actual estado del bienestar del que disfrutamos los pobladores de los países del Norte, está basado en masacrar continuamente los recursos naturales y, por tanto, las vidas de las personas más pobres.

Avocados a la pobreza y el hambre en sus países de origen y con el sueño de un mundo mejor donde al menos se disponga de agua (por ejemplo: "América Latina es una de las zonas más ricas del planeta en recursos hídricos; pero 70 millones de sus habitantes carecen de acceso a agua potable, 95 millones carecen de saneamiento y 194 millones están conectados a sistemas de alcantarillado cuyos afluentes no reciben tratamiento". Extraído de http://www.derechos.org/nizkor/chile/libros/agua/05lara.html) las personas inmi-

grantes se enfrentan a una sociedad nueva, muy distinta de la suya originaria y con unos patrones de comunicación y comportamiento muy diferentes. Pero esto no es un hecho irremediable, con adecuadas políticas sociales, económicas y educativas, el hecho migratorio pasaría a formar parte de una mentalidad de enriquecimiento cultural y no al contrario.

El movimiento migratorio engrosa las arcas de este estado que consiente la libre circulación de capital a través de las remesas constantemente bendecidas por los organismos oficiales de cooperación internacional y permite una mano de obra barata en construcción, servicio doméstico y hostelería, principalmente, que raya con los límites de la esclavitud. Por su parte, los medios de comunicación, empleándose a fondo, insertan en el imaginario social conceptos como "avalancha" ligados a actividades delictivas, mafias y, en el caso que nos ocupa, bandas juveniles.

Pero, ¿de qué hablamos cuando decimos bandas? De toda la vida, han existido las bandas juveniles, eran, y hemos sido, aquellos grupos o pandillas de jóvenes y adolescentes que poblaban el parque de nuestro barrio tras la salida de la escuela. El sistema se ha aprovechado una vez más y nos ha robado el uso del lenguaje: ahora hablar de bandas es hablar de violencia, de crímenes y de inmigrantes. Pensemos, ¿cómo repercute esto sobre el colectivo juvenil? Los y las jóvenes están aprendiendo a base de redadas indiscriminadas, arbitrarias e ilegales no sólo que no deben juntarse en las calles, sino que la intervención policial no puede denunciarse, que las televisiones emiten aquello que les haga aumentar la audiencia sin que pueda hacerse nada por impedirlo y algo fundamental, que deben guardarse del diferente, del extranjero. Y esto está teniendo una serie de graves consecuencias, por ejemplo, las familias autóctonas no desean que sus hijos e hijas acudan a una escuela pública que se está convirtiendo en el contenedor de menores y jóvenes marginados, considerados criminales. Mientras tanto, el estado, por su parte, continúa aumentando el presupuesto público destinado a las escuelas concertadas y privadas. ¿No estaremos hablando de escuelas gueto en pleno siglo XXI?

Mientras la policía siga actuando como agente de resolución de conflictos desde su perspectiva antipedagógica y los medios de comunicación avalen y difundan la imagen de criminalización de la inmigración y de los grupos juveniles sin recibir respuesta, seguiremos hablando de sociedades desiguales y de manipulación mediática.

En el caso de nuestro grupo de jóvenes vallecanos, el programa de Telemadrid les presentó como uno de los grupos de españoles que colaboran y dan soporte a las bandas latinoamericanas, haciendo alusión a su capacidad de inmersión en los grupos autóctonos. Esto es absolutamente falso: este grupo no pertenece a ningún grupo organizado. Entonces, ¿quién debe responder por el trato indiscriminado producido por la policía?, ¿quién debe responsabilizarse por la vulneración del derecho de los menores a no difundir su imagen?, ¿hasta cuándo debemos consentir que los y las jóvenes sean hostigados por la policía y los medios de comunicación mientan impunemente sobre ellos?

Apunte final. Al hilo de la retirada de "El Debate" de la parrilla de programas de Telemadrid

El pasado sábado 29 de mayo de 2006, apareció la noticia de que la cadena autonómica de Madrid decidía dar por concluida la emisión de este espacio, pero no hemos conseguido encontrar ninguna explicación sobre los motivos. Tras lo relatado en este artículo, podríamos sentirnos satisfechos por la decisión de no continuar con este programa, pero cual es nuestra sorpresa cuando nos encontramos la siguiente información: "Los representantes socialistas en el Consejo de Administración del canal autonómico criticaron este viernes la retirada de este espacio y consideraron que la medida "no se puede justificar por su baja audiencia", ya que "hay otros muchos programas que resisten en la parrilla, a pesar de que representan resultados aún más pobres". Para el portavoz socialista, Rafael García-Rico, este programa abría una ventana a la "pluralidad" política y social al tratarse de un formato de debate."

El portavoz socialista mantiene que El Debate era un ejemplo de pluralidad política por el mero hecho de ser un formato de debate. ¿Los debates, por el mero hecho de serlos, garantizan la pluralidad? Acabamos de demostrar que no. ¿Será que llaman pluralidad política a binomio político? ¿Será que sólo se considera político aquello que procede de los partidos mayoritarios de este estado? ¿No le parecerá lo suficientemente político que hablemos de una televisión pública que se dedica a difamar, manipular y seleccionar las noticias en función de a quién deben beneficiar? Ni siquiera han dejado que la defensa de tan reprobable programa salga de las filas de la derecha que dirige el canal autonómico. Queda claro que la defensa de lo público, en este caso de los medios de comunicación, no puede quedar exclusivamente en manos del sector político. Según el artículo 20 de la Constitución española, se reconocen y protegen los derechos a 1a) "expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción" y 3) "La ley regulará la organización y el control parlamentario de los medios de comunicación social dependientes del Estado o de cualquier ente público y garantizará el acceso a dichos medios de los grupos sociales y políticos significativos, respetando el pluralismo de la sociedad y de las diversas lenguas de España".

¿Qué quiere decir la constitución al especificar "grupos sociales y políticos significativos"? Que los grupos no significativos pero mayoritarios, es decir, la sociedad que no se siente representada por los denominados sí significativos y minoritarios, no tiene garantizado el acceso a los medios de comunicación públicos y, por tanto, no puede hacer uso del primer apartado de este artículo sobre la difusión libre de sus pensamientos. ¿Quiere decirnos el artículo 20 que el acceso y control total de la información debe estar en manos de esa minoría que maneja el poder?

Ahora, nos queda la tarea de conocer cuáles son los medios, denominados alternativos, comunitarios o libres que debe construir la ciudadanía y evaluar cuál es su modelo de funcionamiento y participación para saber si nos garantizan aquello que los medios públicos nos niegan. Pero esto será objeto de una próxima reflexión.

Educación sexual en las aulas

Amparo Rodríguez Jiménez
Psicóloga-sexóloga

Ya hace una década que pertenezco a ese grupo de personas, llamadas sexólogos y que se dedican a trabajar con adolescentes. Al comenzar esta aventura pretendí ser el Don Quijote de la aulas y es cierto que hace diez años, aunque las cosas no estaban tan organizadas, se nos daba libertad absoluta para impartir nuestras clases; eso sí, con una consigna básica: disminuir el número de embarazos no deseados en adolescentes y las enfermedades de transmisión sexual (ETS).

La responsabilidad de conseguir este objetivo tan cuantitativo cayó sobre nuestras espaldas, e intentamos hacerlo lo mejor posible, pero nuestra forma de ver el mundo nos empujaba a querer inculcar otro tipo de valores, hábitos saludables y, sobre todo, ayudar a hacer de unos niños, personas responsables en todos los aspectos de su vida, incluido, por supuesto, el de la sexualidad.

En todo este tiempo las cosas han cambiado mucho. En primer lugar todo está más organizado y los contenidos son más limitados. La idea es hablar de sexualidad sin utilizar palabras específicas de este tema y sin vincular sexualidad a placer o comunicación. A veces se pide que se hable de sexualidad como algo meramente reproductivo, pero, eso sí, sin hablar de métodos anticonceptivos y sin explicar qué son.

Y es en este punto de mi carrera profesional cuando me veo fuera de sitio, descuadrada, sin entender de qué va todo este circo que se ha montado alrededor de una estadística: la que nos dice que cada año aumenta el número de adolescentes que se quedan embarazadas, no se sabe muy bien, si por desconocimiento, por rebeldía o por idiotez crónica. Bien es verdad que los adolescentes de ahora no son los de hace diez años, que sus necesidades, creencias, valores y metas en la vida son distintos; pero la base es la misma, las respuestas sexuales también, y se sigue haciendo el amor de la misma manera. Por lo tanto, si hace una década un chaval de trece años era capaz de comprender, asimilar e integrar una serie de conceptos, ¿por qué en la actualidad no lo hacen?, o ¿es que no dejamos que lo hagan?, y ¿quién ha decidido que no están preparados para saber lo que es un preservativo o cómo evitar contagiarse de sífilis?

Desde luego, existen dos instituciones que influyen, básicamente, en los contenidos que se abordan dentro de la educación sexual. Por un lado la familia y por otro lado el gobierno nacional, regional o local de turno responsable de asignar los programas de sexualidad en adolescentes.

Los padres o tutores de los menores, deciden en primera instancia qué debe saber su retoño (o eso creen) y, sobre todo, cuándo debe saberlo. Lógicamente están en su derecho y es su responsabilidad, pero lo que me sorprende es ver cómo esos

padres progres, contra-sistema, que reivindicaban el amor libre; esos padres que ahora andan por los cuarenta años y que vivieron una última etapa de dictadura reprimidos en su sexualidad por sus padres, por el clero y por sus maestros, y que escuchaban continuamente que todo era pecado; no vean con buenos ojos que sus hijos reciban una educación integral, lo que incluye una educación sexual de calidad.

Está claro, y todos los especialistas en el tema están de acuerdo, que el proceso educativo de la sexualidad ayuda a la persona a mejorar su comunicación asertiva, la preservación y protección de la intimidad, la promoción de estilos de vida sanos, la prevención de enfermedades de trasmisión sexual u otras consecuencias no deseadas de las relaciones sexuales. Pero los padres, no todos, por supuesto, siguen pensando que si hablan a sus hijos de sexualidad abrirán esa puerta imaginaria al mundo del placer que tanto temen tocar.

Últimamente me he encontrado con padres que han impedido que sus hijos asistiesen a las sesiones de educación sexual alegando que era mejor mantenerlos en la más absoluta ignorancia. Cuando esto ha ocurrido he intentado hacerles entender que sus hijos son parte de una sociedad y que la información que reciben llega desde puntos distintos: amigos, medios audiovisuales, colegio, padres... y que es imposible que ellos, como padres, puedan controlar todo lo que les llega. A veces esa información está sesgada, manipulada o distorsionada y es mejor que tengan ante ellos una explicación más científica y objetiva a sus dudas y a sus miedos. Está claro que esos padres aprendieron mucho sobre sexualidad en el parque con los amigos, y seguramente si hablasen de su infancia o adolescencia esa parte no les gustase mucho y hubiesen preferido que unos padres amorosos, compresivos, respetuosos y tolerantes les hubiesen hablado del mundo afectivo-sexual con la misma naturalidad que les hablaron de cómo la abejita poliniza la flor.

Esos padres que recriminan a los suyos propios su comportamiento, vuelven a repetir la misma pauta de conducta, y no sólo no hablan a sus hijos de sexo sino que se niegan a aceptar que profesionales de la sexualidad (y me refiero a sexólogos/as, por supuesto) lo hagan por ellos.

Otro caso que suelo encontrarme en las aulas es la del tutor temeroso de la reprimenda institucional, que advierte al monitor sobre qué preguntas deben responderse y cuales no. Esa parte es la peor porque estamos hablando de un profesional de la enseñanza que debe procurar a sus alumnos toda la información posible para que crezcan armónicamente. La excusa a este comportamiento es el temor a recibir a unos padres indignados y furiosos que puedan poner en peligro el equilibrio escolar. Desde luego, en colegios públicos no se entiende mucho esta actitud.

Todas estas conductas no se dan al azar, por casualidad, existe un nexo común entre ellas, algo que hace que tanto padres como profesionales de la enseñanza vean al monitor de educación sexual como un enemigo, como alguien que puede "estropear" su trabajo con el niño. Aunque ambas instituciones crean que actúan libremente no es así, hay una fuerza mayor que dirige nuestros pensamientos, sentimientos y conductas sin que seamos conscientes de ello en ningún momento.

¿Quiénes deciden qué se debe saber, qué se debe ocultar, con qué material debemos trabajar para formar futuros adultos con unas convicciones y creencias muy

específicas? Creo que es una respuesta difícil de dar. Sólo sé que si como individuos de la calle creemos que estamos tomando decisiones libres día a día, estamos muy equivocados. Son otros, situados en ámbitos superiores, los que reunidos en elegantes mesas de caoba determinan quienes llegarán más lejos en esta carrera de fondo que es la vida, quienes serán simples peones en el tablero, qué se debe aprender, quién nos debe enseñar....

Por eso, cuando los maestros se escudan en los padres para justificar su trabajo dentro del aula me siento engañada, porque creo que esos padres también están manipulados, al igual que sus hijos, al igual que los profesionales de la educación. Nos vamos dejando llevar, sin poner impedimento alguno, por unos gobernantes que han determinado que hablar de métodos anticonceptivos es un error, que los adolescentes no son capaces de mantener relaciones sexuales libres y responsables, que cuanto menos sepan de SIDA, más lejos estarán de él.

Y todo esto estaría muy bien si los resultados cuantitativos de los que hablaba anteriormente fuesen mejorando, pero no es así. Cada año las estadísticas nos recuerdan que estamos haciendo algo mal, que el sistema, la metodología o lo que sea no funciona con estos chavales y en este momento del siglo XXI. Quizá sirvieron en un pasado, quizá servirán en un futuro pero en la actualidad nuestros hijos tienen un cacao tan grande, una falta de responsabilidades tal, que son incapaces de sentarse a pensar en las consecuencias de sus actos más inmediatos.

Claro está que un adolescente no aprende solo a ser responsable, que debemos educar en la responsabilidad desde la más tierna infancia. Ahí quizás está el problema, en que queremos que con catorce años (edad media en la que los adolescentes mantienen su primera relación sexual completa) sean responsables con respecto a la sexualidad, pero todavía no han asumido ninguna de las atribuciones que por edad les corresponderían.

Es muy característico encontrar en las aulas a chicos y chicas que todavía no colaboran en la organización familiar de ninguna manera y que incluso creen que no va con ellos, que son sus padres los que tienen que estar a su servicio para que su calidad de vida sea la máxima posible sin que se les exija nada a cambio. Si extendemos esta mentalidad al ámbito sexual nos encontraremos con adolescentes irresponsables, insatisfechos y frustrados porque han recibido durante toda su vida todo lo que querían sin que nadie les dijese “no” nunca y ahora son padres adolescentes sin haber dejado de ser niños caprichosos y mimados.

Es la paradoja de nuestra sociedad, donde tratamos a nuestros chicos como niños hasta que, de pronto, tienen que cambiar de rol y ser padres.

Si quien establece los contenidos didácticos de las clases de educación sexual cree que no es necesario explicar qué significa sexualidad, qué prácticas son las más seguras, cómo afrontar los cambios físicos y psicológicos que se producen en la adolescencia de manera sana o cómo evitar conductas de riesgo, se está equivocando. Nuestros adolescentes necesitan más que nunca que les ayudemos a centrarse, a madurar acorde a su edad. Desde luego es una labor social que nos incluye a todos.

Garantizar los derechos para impulsar la resolución

En este momento algo menos de 640 ciudadanos y ciudadanas de Euskal Herria se encuentran en prisión, sufriendo la aplicación de normas de excepción que se enmarcan en la llamada "política antiterrorista". Y su situación está empeorando.

Baste como ejemplo de las durísimas condiciones de vida que vienen sufriendo el hecho de que sean ya 22 las personas muertas en prisión, la última de ellas hace escasos meses.

Prácticamente la totalidad de ellas, el 98,5%, está recluida en cárceles de fuera de nuestro país, como consecuencia de la política de dispersión impuesta por los gobiernos español y francés.

La dispersión va contra su propia ley y contra los principios más elementales del régimen penitenciario. Obedece, además, a decisiones políticas basadas en la venganza y la extorsión sobre las personas presas y sobre su entorno familiar, social y político.

La dispersión empeora las condiciones de reclusión y extiende el castigo a los familiares y personas allegadas. Para éstos, pasar un corto período de tiempo con la persona presa supone un tremendo esfuerzo en términos de tiempo, de riesgo derivado de los largos desplazamientos a las cárceles, de dinero. He aquí algunos datos que lo corroboran:

- La distancia media a la que cada preso se encuentra de Euskal Herria es de 724 kilómetros.
- Realizar las visitas cuesta a las familias un promedio de 13.812 euros.
- 16 personas han muerto en accidentes producidos durante los desplazamientos.
- El pasado año 2005 provocó 29 accidentes, en los cuales 74 personas resultaron heridas.

Es preciso denunciar que los gobiernos español y francés siguen fielmente la trayectoria de los precedentes en materia penal y penitenciaria: aumentar las penas, mantener la dispersión, imponer el aislamiento, restringir la comunicación, vulnerar los derechos de los presos enfermos, poner trabas al ejercicio del derecho a la educación y al uso del euskara, eliminar las opciones de reducción del tiempo de prisión y la aplicación de los beneficios reconocidos por las leyes (llegándose incluso a revisar redenciones previamente aplicadas y a iniciar nuevos procedimientos con el objetivo manifiesto de evitar la excarcelación). Todas esas medidas buscan endurecer las condiciones de vida de las personas presas y prolongar al

máximo el tiempo de reclusión. El Estado francés ya aplica por ley la cadena perpetua y a tenor de la actuación del gobierno español, éste, en su práctica diaria, mantiene el mismo objetivo.

Ante la gravedad de estos hechos y sus decisiones políticas quienes firmamos este documento exigimos a los gobiernos español y francés:

- Derecho a un trato digno y respetuoso
  - Fin de la tortura y los maltratos
  - Fin de los aislamientos y las palizas
  - Respeto a la identidad nacional y cultural de las personas presas.
- Derecho a la salud:
  - Atención sanitaria digna
  - Posibilidad de ser visitados por médicos de confianza
  - Puesta en libertad inmediata para quienes están gravemente enfermos
- Derecho a la comunicación:
  - Fin de las intervenciones y restricciones a la comunicación
  - Libertad para comunicarse en euskara
- Derechos lingüísticos:

En cuanto personas vascas, libertad y posibilidad para un desarrollo integral en euskara

- Derecho a la educación:
  - Fin de los impedimentos para el estudio
  - Debe ser posible llevar a cabo los estudios en euskara
- Derechos relativos a la maternidad y la paternidad:
  - La mujer presa tiene derecho a ser madre en plena dignidad
  - Eliminar los obstáculos para la comunicación con el padre
  - Garantizar la calidad de vida y la dignidad de los niños y niñas en las prisiones.
- Derecho a la libertad:
  - La aplicación de la libertad condicional para aquellas presas y presos que hayan cumplido las 3/4 ó los 2/3 de la condena (según el código penal aplicado)
  - La aplicación de las redenciones que correspondan sin ningún tipo de discriminación
  - La inmediata puesta en libertad de las presas y presos con enfermedades graves e incurables
- En cuanto Colectivo de Presos Políticos, derecho a vivir juntos y en Euskal Herria:
  - Reconocimiento de la Interlocución nombrada por el Colectivo

– Libertad, como Colectivo, para mantener relaciones con otros agentes
– Opción y libertad de participación en los ámbitos de debate y decisión de que se dote la sociedad vasca

Finalmente, las organizaciones, grupos y sindicatos aquí reunidos:

– Hacemos nuestro, nuevamente, el grito de "Euskal Presoak Euskal Herrira"
– Solicitamos a nuestros compañeros y compañeras y, en general, a la sociedad vasca que tome conciencia de la grave situación de las personas presas, presten su adhesión a estas reivindicaciones y sean activos en su defensa.
– Llamamos a participar, de un modo especial, en las concentraciones que ETXERAT convoca el último viernes de cada mes en pueblos y ciudades de Euskal Herria.
– Asimismo, animamos a retomar la bandera-símbolo de "Euskal Presoak Euskal Herrira", garantizando su presencia masiva en toda Euskal Herria.

Colectivos: ELA, LAB, ESK, STEE-EILAS, Hiru, EHNE, ELB, AEK, Herria 2000 Eliza, Bai Euskal Herriari, Torre de Babel, Hegoaren Sarea, Segi, Duina, Etxerat, Askatasuna, Bilgune Feminista, EGHAM, Torturaren Aurkako Taldea, Eguzki, Gurasoak, Askapena, Behatokia, Ikasle Abertzaleak, ESAIT, Euskal Herrian Euskaraz, Iratzarri, Komite Internazionalistak, AC!, elkartzen, EHBE, Hemen eta Munduan, IPES y Anai Artea.

El Embrión de una ilusión el día después

Carlos Rojo

No llegábamos a 15 personas. Pero era la primera vez que íbamos juntos por la calle. Justo dos metros delante nuestro, las profesoras de los niños, el director, el jefe de estudios y la secretaria. A ambos lados de la pancarta, dos padres dispuestos a lidiar los vitorinos de esta tarde de mayo, que como una gigantesca sombra vertical amenazan y embisten a la enseñanza pública. Al lado, las madres que dos horas antes habían empezado a escribir en el rollo de papel continuo desplegado en el suelo. Y por delante, por detrás y por debajo, los niños. Ellos u otros como ellos, habían hecho los dibujos y ahora recorrían con el grupo una distancia que para ellos era sin embargo diez veces mayor. Pronto, Miguel y Sara, pertrechados con banderitas sindicales que permiten atisbarlos entre esa multitud de adultos, aprovechan que nadie les presta atención entre tanto parloteo, para enzarzarse en un duelo a espada que tiene que ser detenido antes de que ningún pirata resulte herido en el rostro.

Aunque vivimos en Vallecas hemos tenido que llevar a nuestros hijos a un C.P. de Moratalaz, el barrio de al lado, porque en nuestra zona no existe ya la Enseñanza Pública Primaria digna de tal nombre. Aquí sólo quedan el cuartel de adoctrinamiento o el gueto de beneficencia. Cerca de mi casa hay uno de estos cuarteles haciendo esquina con una calle próxima. Casualmente, fue la orientadora de este cuartel la encargada de pasar en nuestro colegio el día 10 (un día menos en la CAM, un siglo menos también), la llamada prueba de sexto (tanto monta, o detesto la prueba monta tanto) que no se si llaman PIC, es decir, para que nos entendamos: el concurso.

"Menos concursos y más recursos", rezaba precisamente nuestra pancarta, y en la otra parte : "Lo Público es de tod@s, los negocios de unos pocos." A medida que la gente nos adelantaba, se daban la vuelta un momento para poder leer. Algunos sonreían, otras tiraban del brazo a su acompañante y señalaban para que leyera también. Bastantes asentían.

Y ¿Qué coño pinta una orientadora del Opus Dei pasando el concurso en un colegio público? ¿Intimidar a las profesoras? ¿Al Director? ¿Pedir nombres (cabezas) de los que han entregado cartas contrarias a que se perpetrase este fraude minuciosamente organizado desde las autoridades?

El día antes, el Consejero de Educación en unas declaraciones se mostró como lo que es: un "hooligan" de la CONCAPA (CONSOTANA dicen algunos CONSORNA para que las siglas no oculten las cosas), es decir un hincha de la derecha extrema. Un individuo que quizá no entiende o probablemente no está interesado en saber que la Enseñanza como la sanidad, las calles del barrio o los árboles del

Paseo del Prado no son un negocio sino un derecho de los ciudadanos. Y que regir la Educación de la CAM no puede consistir en regalar suelo público a 36 colegios católicos pagados con el dinero de todos. Y eso en sólo dos años por no remontarnos más. O en financiar a manos llenas con el dinero de todos, colegios que no están abiertos sino a sus elegidos, es decir a las familias de sus lacayos.

No. Porque un empleado público, que es lo que, en este momento, es este Sr. (independientemente de la manera en la que ha llegado al gobierno regional) debe saber que desempeña su cargo para encauzar el derecho a la educación que asiste a todos los niños y niñas sea cual sea su nivel de renta, sus minusvalías físicas o sus dificultades de aprendizaje. Lamentablemente desde hace diez años, cuando Madrid recibió las competencias en educación, la enseñanza Pública está a merced del grupo al que pertenece este político. Y este partido y los que lo apoyan no creen ni han creído nunca en lo Público, es decir, en lo que es de todos. Y esto tiene una sencilla explicación.

Metido el opus Dei disfrazado de integrismo ultraliberal como un caballo de Troya dentro del Estado (ayuntamientos, conserjerías, presidencias, concejalías no sólo de urbanismo, judicaturas y fiscalías, testaferros de empresas fitosanitarias, empresas privadas de seguridad o publicidad regidas por amiguetes y contratadas por la administración, etc) todo lo que hacen, absolutamente todo, tiene una única unidad de destino en lo universal: el bolsillo.

Mientras, nosotros seguíamos andando por la calle bajo la sombra protectora de los árboles del Paseo del Prado. 29º marcaba la parada del autobús cuando salimos.

Justo detrás nuestro, una mujer de unos sesenta y tantos sujeta una pancarta de la Escuela de Adultos de Entrevías y mirándome tras de unas gafas de pasta me dice cuando me vuelvo: "Soy una alumna". Y yo que soy profesor en la Enseñanza Pública le digo: "¡Toma! ¡Y yo! ¿Qué te has creído?" Reímos. "Y además, somos vecinos, etc." Nos sigue adelantando un río de gente. Pasan las de la Federación de Madres y Padres de Madrid (FAPA Giner De los Ríos), los rescoldos de la Institución Libre de Enseñanza que fundara este catedrático en la oscura época de la Restauración hace 150 años y de donde salió lo mejor de la cultura de los años 20 y 30: García Lorca, Buñuel, las Misiones Pedagógicas, etc. Adelante y detrás, todos los sindicatos, menos ANPE que se borró a última hora.

Y todo el camino cantando, bailando, hablando, encontrándonos con gente que en algunos casos, hacía años que no veíamos, y en otros, saludando a personas de las que nos habíamos despedido esa mañana. En fin, conocidos; seres que pueblan los diversos planetas de nuestras vidas: compañer@s, casi-novias, músicos de aquél grupo que tuvimos,…. amig@s de aquí y de allá. Hasta saludamos a Rosa Regás que se dirigía hacia la Biblioteca Nacional.

Vale, no sé si fuimos muchos o menos, la verdad. Depende. Si lo comparamos con las que hicimos contra la guerra de Iraq… No sé, me pareció un poco raro que uno de los sentidos de La Castellana siguiera funcionando como si nada. Como si los coches que circulaban por ese lado, el contrario a nuestra marcha, no pudieran dejar de hacerlo ni tan siquiera dos o tres horas. Se diría que el vértigo del capita-

lismo en una ciudad como Madrid no puede parar en su continuo arrollar a las personas que se contagian de esa prisa por llegar tarde. El contraste daba una sensación extraña, como si los carriles que pisábamos fueran una vía muerta dónde el tren de la escuela pública estuviera varado en medio de la calle mientras los demás simularan no darse cuenta.

Claro, que antes de emitir sentencias valorativas apresuradas hay que pensar un poco y tener en cuenta varios elementos. Por ejemplo que nosotros no pagamos autocares desde toda España para venir a protestar a la Puerta del Sol o a la Plaza de Oriente. Lo nuestro era gratis. Además tampoco tenemos un servicio de propaganda, esos que hubiera envidiado el mismísimo Goebbels: La Razón, El Mundo, la COPE o Telemadrid. Ni tampoco nos ha dado por montar sociedades beneficiarias en exclusiva de adjudicaciones televisivas regionales llamadas "Tiranía Digital".

Todo lo más, a veces, nos hacen un hueco en la parte de atrás de EL PAÍS por dónde asoman Vázquez Montalbán, Haro Tecglen –aunque no te pongan calle en esta ciudad, dentro de nosotros no hay quien te calle, os calle- los manueles Rivas y Vicent; o los viernes una ventana por la que se asoma Juan José Millás. Y la actualidad diaria la seguimos con Milá o Gabilondo pero sobre todo con el Guiñol. Y es que no se por qué será, pero el caso es que con los muñecos no te enfadas. Quizá porque te parece normal que los muñecos digan barbaridades. Sin embargo, a pesar de que hace dos años ya desde que perdieron las elecciones, no te acostumbras a escuchar tanta estupidez como mala hostia en boca de lo que, a fin de cuentas, no son sino empleados públicos. Por eso yo, cuando van a abrir el pico para graznar, cambio de emisora o pongo música. Ya lo escucharé en el Guiñol.

Volviendo a lo del día 10, si se mira bien, no es poco. Depende como lo midas. Si en cifras o en dinero, sale una cosa, pero si se pesan las sonrisas que has ido cosechando toda la tarde, sale otra. Sonrisas como las que nos brotan en los labios y trepan hasta nuestras miradas cuándo vemos por primera vez en medio de la calle a nuestros hijos y sus profesoras andando junto a nosotros por el trocito de ciudad sin coches. Sobre todo cuando miras para atrás y hay una anciana, una luchadora del barrio, de toda la vida que va y te suelta "Soy una alumna." Y mientras le contestas, piensas: ¡Ya, pero hoy, aquí, la maestra eres tú. Enseñas lo más importante. Lección 1ª: Lo que cuesta defender lo que es de todos frente a la histórica rapacidad de las gentes sin alma. No sé como te llamas, pero eres el ejemplo del coraje y la integridad ética de una cosa que también lleva nombre de mujer: la Dignidad.

Relato de un domingo cualquiera o cómo vulnera los derechos humanos el aeropuerto de Madrid

Noelia

Este es un testimonio de la forma en que se trata en el aeropuerto de Madrid a las personas procedentes de países "no comunitarios", y lo expreso así porque aunque este testimonio tiene que ver con un vuelo procedente de Bolivia y Brasil, tenemos las sospechas suficientes como para saber que a toda persona procedente de países considerados "pobres", les está pasando lo mismo.

El domingo a las 5:30 de la mañana nos encontrábamos, esperando en la Terminal 4 del Aeropuerto de Madrid a un compañero boliviano al que conocimos en el año 2003, en Cochabamba (Bolivia), en un taller realizado con personas de radios populares de todo el país.

Su avión debía llegar a Madrid a las 6:35 de la mañana, pero los indicadores de vuelo, anunciaron su retraso y, posteriormente, la hora de toma de tierra a las 7:05 de la mañana.

Al ver la información de la llegada, nos aproximamos a la puerta 11, por la que los y las pasajeras de ese vuelo debían salir.

Tras largo rato esperando, las puertas se abrieron y ante el ojo atento de toda la gente que nos dábamos cita allí, empezaron a desfilar personas a las que podríamos definir como "blancas, europeas, de clase media-alta, felices y despreocupadas".

Después de un buen rato de espera, nos fuimos de nuevo a las pantallas informativas para cerciorarnos de que el vuelo que esperábamos había llegado y que la puerta donde estábamos esperando era la correcta. Comprobamos que sí, pero que por esa misma puerta estaban desembarcando otros 6 vuelos de origen diferente, por lo que pensamos que sería una cuestión de esperar un poco más.

Las siguientes dos horas de espera las pasamos con bastante incertidumbre, viendo salir a bastantes personas de las definidas más arriba pero apenas dos o tres personas latinoamericanas (morenas, de clase media-baja, con cara de cansadas y preocupadas), que a su salida provocaban un alubión de sonrisas y lágrimas de sus familiares tan inquietos por la demora.

Al ver esta manera de desembarcar tan extraña, lo siguiente que hicimos fue acercarnos al personal de Información del aeropuerto, que tras escucharnos atentamente nos remitió al mostrador de información de Iberia, compañía en la que viajó

nuestro compañero. El encargado de informarnos en Iberia, a nuestra pregunta de si podía certificar que nuestro compañero había tomado el vuelo (duda surgida tras varias horas de espera), nos remitió a la comisaría del aeropuerto alegando que "ninguna compañía aérea puede dar información sobre un pasajero por tratarse de información confidencial".

Bastante cansados y sorprendidos, accedimos a la comisaría aeroportuaria. Allí, dos agentes nos despacharon bastante rápido diciendo que podía tratarse de una persona retenida por algún motivo. Tras esto, uno de ellos extendió automáticamente su mano con un pequeño papel en el que se leían dos teléfonos, el del grupo de retenidos y el de personas que van a ser deportadas.

Al ver el papel, nos sacudió una gran incertidumbre, puesto que la persona a la que esperábamos estaba invitada por Radio Vallekas (llevábamos una carta que así lo certificaba) y todo el tiempo pensamos que en caso de haber dudas sobre el compañero L. nos harían llamar para dar las explicaciones oportunas. Pero al parecer ese no era el proceso "normal".

Tras varias llamadas a esos números (uno no lo descolgaron ni una sola vez, el otro comunicó bastante rato), conseguimos que un hombre contestara al otro lado del teléfono. Un hombre que desconocíamos y al que intuimos latinoamericano, por el acento, y bastante cansado. Nos dijo que le dijéramos el nombre de nuestro compañero para que pudiera preguntar si estaba entre los retenidos. Tras hacer la comprobación nos dijo que no se encontraba allí y colgó.

Con una mezcla de angustia e incomprensión y sin saber bien si alegrarnos por saber que L. no se encontraba entre los retenidos o si preocuparnos por no verle salir por la dichosa puerta 11, se nos ocurrió ir al mostrador principal de Iberia para volver a insistir y saber si L. había o no tomado el avión.

En el mostrador nos encontramos a un joven que, con gran aspaviento, nos insistió en que "no conozco una sola línea aérea que dé esta información, está prohibido, vayan a la comisaría y pregunten allí". A lo que le contestamos que veníamos de allí, mientras le mostrábamos el papelito que nos habían entregado. Pero, lejos de hacer efecto, nos inquirió más enfadado aún que la policía era la responsable y que él estaba obrando según la ley, que nadie allí podía darnos información sobre ningún pasajero.

De vuelta a la comisaría, el policía con cara de asombro por vernos volver tan pronto, nos invitó a sentarnos y esperar una confirmación de otro compañero.

Tras unos minutos, abrió una puerta, hizo la consulta y salió a decirme que, efectivamente, la policía no podía ayudarme porque solicitar a una compañía aérea la lista de pasajeros, sólo puede hacerlo un juez. Tras preguntar que dónde podíamos solicitar el trámite judicial, me respondió "pues en Madrid, en cualquier juzgado."

Al salir de la comisaría, recibo una llamada de los compañeros que aún estaban esperando delante de la puerta 11. Tras contarles la situación me dicen que baje (la comisaría está en la planta 2) porque hay más personas esperando a gente que venía en ese vuelo.

Al bajar, escuchamos el relato de una mujer joven boliviana, B., que nos cuenta que su hermana menor de edad también volaba en ese avión y no sabe nada de ella.

La situación es de gran indefensión, ni compañía ni policía quieren saltarse la línea en la que se esconden para informarnos. En ese momento, volvemos a ver a la persona de información que nos atendió al principio y nos dirigimos a él de nuevo. Al vernos se sorprende y no entiende cómo es posible que sigamos allí sin saber nada. Hasta el momento, es la única persona que se preocupa de verdad por lo que le decimos y decide intentar acceder a la sala interior a ver si puede decirnos algo. Le damos una hoja con el nombre de L. y la menor.

Al salir, nos dice que no están en la sala de retenidos y que la Guardia Civil no tiene información.

No sabemos cómo interpretar lo que pasa: si L. no hubiera cogido el avión en Bolivia nos hubiera avisado (comprobamos con una llamada a Bolivia que sí tomó el avión) y si está en Madrid, ¿qué ocurre para que nadie nos informe sobre su paradero?

Son casi las 10 de la mañana, llevamos allí más de 4 horas y la cabeza está congestionada porque no hemos dormido nada esa noche. Aún así, decidimos volver a subir a la comisaría a insistir sobre L. y hablarles de la menor.

Los policías se muestran sorprendidos al vernos de nuevo acompañados por dos personas más (la mujer de L. y B., la hermana de la menor), hacen el "esfuerzo" de volver a darnos el papel con los números de teléfono anteriores. Nosotros insistimos y volvemos a llamar y para mi sorpresa, al otro lado del teléfono la voz de una niña pequeña. Le pregunto su edad y me dice "8 años". Le pregunto si hay alguien mayor a su lado con quien me pueda pasar y dice "sí". Va a buscarlo y oigo la voz del mismo hombre con el que hablé horas antes. Mi indignación es enorme y le pregunto con dureza que por qué si estoy llamando al número que me dio la policía, me atiende una niña pequeña. Él, muy amable, me responde que estoy llamando a la sala donde están las personas a las que van a deportar, que allí hay una serie de cabinas telefónicas que sólo reciben llamadas y a las que atienden las propias personas a las que van a expulsar de España. Con gran desolación le pido disculpas por mi tono y desconocimiento, y le pido que vuelva a preguntar por las 2 personas a las que buscamos, me dice que allí no hay ninguna persona boliviana y que desde la noche anterior no ha entrado nadie nuevo, que sólo hay gente de Brasil, Venezuela y alguno de Ecuador.

Toda la situación nos resulta tan extraña que no acertamos a pensar algo lógico y estando allí, callados, pensando, suena el teléfono de la mujer de L. y nos dice que él está llamando desde una cabina de teléfono junto a la salida. Incomprensión total, salimos corriendo a la planta baja y le encontramos.

Tras los abrazos nos cuenta que según han bajado del avión, a todas las personas latinoamericanas las separan del resto de pasajeros y las hacen esperar en una sala junto al paso de migraciones.

Allí es donde ha estado por más de 3 horas, solicitando hacer una llamada telefónica para avisarnos, sin éxito, siendo interrogado durante largo rato. Nos cuenta que hay bastantes más personas allá, que el fue de los primeros latinos en salir y que no sabe decirnos si la menor a la que también esperamos está allí.

La familia de L. ya está más tranquila, pero B. la hermana de la menor se muestra desolada y nos dice que le preocupa que su hermana haya podido ser deportada en Paris. Esto es nuevo, ¿Paris?, le preguntamos. Nos enteramos de que su hermana no ha podido volar en el mismo avión que L., uno hacia escala en Paris y el otro no.

Miramos en la tabla de llegadas información sobre vuelos desde Paris, uno está llegando. Decidimos que el cansancio es un mal aliado y la convencemos para sentarnos a tomar un café mientras hablamos de Bolivia para tratar de calmarla un poco y esperar noticias del vuelo desde París.

Mientras conversamos, B. nos relata la manera en que está viajando su hermana menor: acompañada por un hombre al que no conocen y previo pago a un compatriota afincado en Madrid que les ha cobrado 500 dólares por firmar la carta de invitación para su hermana. Sorprendidos, le pedimos que nos explique más detalladamente esa operación y nos cuenta que el hombre que ha "invitado" a su hermana, fue el que también le "invitó" a ella y a mucha otra gente. Y a todos les cobra los 500 dólares (400 ? aproximadamente). B. nos cuenta que no sabe por qué tanto dinero porque la carta de invitación que debe ser certificada bajo notario dice que cuesta unos 70 $ y el envío a Bolivia en torno a 40$ más. La suma es de 110, hasta 500 es una cantidad desorbitada, pero aún así nos cuenta que todas las personas bolivianas que están en España "sin papeles", recurren a estos compatriotas aunque saben del engaño.

A cada minuto pienso que no puedo sorprenderme más por algo que cuenten, pero consiguen hacerlo con cada relato que se atreven a realizar.

B. me cuenta que lleva en España casi un año. Trabaja de interna en la casa de una mujer mayor que tiene alzheimer. Cuando le pregunto si el domingo es su día libre o es que la mujer le dio permiso, me responde que en realidad ella puede salir cuando quiere pero que "pobre viejita, cuando le digo que voy a salir un rato se pone muy mala y claro la digo que me quedo con ella, y ya se pone mucho mejor, pobre".

Sigue el relato. Con mucho esfuerzo y tras cerciorarse que estamos las dos solas, me cuenta que ella desconfía de los hombres porque ha tenido muy malas experiencias en su país. La escucho en silencio y me cuenta que salió de Bolivia porque siendo menor, en una excursión del colegio uno de sus profesores la violó. Ella quiso abortar pero su madre la persuadió alegando que eso era un pecado, forzándola a tener al bebé. Ella me explica que no le quiere porque cada vez que le mira ve la imagen de su violador y que la presión era tan grande que decidió irse de Bolivia.

Mientras tanto, sigue muy angustiada porque nadie nos da noticias de su hermana.

L. y su familia se acercan y nos dicen que van a irse para la casa a descansar, nos despedimos y le explicamos que nos quedamos con B. para esperar a su hermana.

Entre tanto, se nos acerca una mujer boliviana que nos cuenta que ella acaba de salir del avión procedente de París. Nos cuenta que a ella la han tenido sentada mucho rato haciéndole las mismas preguntas una y otra vez. Son más de las 11 de la mañana. Esta mujer ha tenido suerte de salir tan rápido, porque hay pasajeros del vuelo de las 7:05 que aún no han salido.

Seguimos esperando sin tener noticias de nadie pero acostumbrándonos a que la tónica habitual del aeropuerto es esa: retener indiscriminadamente a los pasajeros y dejarles salir cuando les da la gana. Alguien del aeropuerto nos explica que ese trámite de migraciones lo realizan los GEOS (grupo especial de operaciones de la Policía Nacional).

Hasta ayer, conocía algunas de las caras perversas de la inmigración en España, conocemos datos, leemos artículos que analizan las nuevas leyes que regulan la inmigración, leemos sobre la repercusión de las políticas neoliberales que arrasan a los países más pobres aunque más ricos en recursos naturales (...) pero nunca hasta ayer había vivido tan de cerca lo que viven cada día las familias que esperan a los suyos detrás de una barrera metálica durante horas, con la incertidumbre de saber si llegaron a no a su destino y con miedo de preguntar o pedir explicaciones a la policía por no tener arreglada su situación legal aquí.

El miedo provocó que V. La mujer de L. nos tardase varias horas en contar su verdadera filiación con L.

Para terminar, sólo decir que estuvimos en el aeropuerto hasta las 12.30 de la mañana del domingo y que la hermana, menor de edad, de B. aún no había salido.

Decisión histórica del presidente Evo Morales

Eusebio Gironda
Universidad Mayor de San Andrés
La Paz (Bolivia)

La infortunada historia económica del país refleja que Bolivia, desde hace 180 años es un excelente negocio para las empresas extranjeras. Esto ha determinado la quiebra económica del Estado y el empobrecimiento crónico de los bolivianos, cuyos índices de pobreza y mortalidad son los más altos de América Latina.

Las luchas del pueblo rematadas el 2003 han expresado de manera contundente, la nacionalización de nuestros recursos hidrocarburígeros, para que sean utilizados en beneficio del desarrollo nacional y el mejoramiento de la calidad de vida de los bolivianos.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 3 de enero de 1976 y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 23 de marzo de 1976, en sus Artículos 1º, numeral 2 respectivamente, expresan:

"Para el logro de sus fines, todos los pueblos pueden disponer libremente de sus riquezas y recursos naturales, sin perjuicio de las obligaciones que reciban en la cooperación económica internacional, basado en el beneficio recíproco, así como del derecho internacional. En ningún caso podrá privarse a un pueblo de sus propios medios de subsistencia".

La Constitución Política del Estado en su Artículo 139 dispone que "Los yacimientos de hidrocarburos, cualquiera quiera que sea el estado en el que se encuentren o la forma en que se presenten, son de dominio directo, inalienablemente e imprescriptible del Estado. Ninguna concesión o contrato podrá conferir la propiedad de los yacimientos de hidrocarburos. La exploración, explotación, comercialización o transporte de hidrocarburos y sus derivados corresponden al Estado".

El Artículo 133 de la Constitución Política del Estado señala que: "El régimen económico propenderá al fortalecimiento de la independencia nacional y al desarrollo del país mediante la defensa y el aprovechamiento de los recursos naturales y humanos en resguardo de la seguridad del Estado y en procura del bienestar del pueblo boliviano".

El denominado proceso de capitalización y privatización de YPFB, ocasionó graves daños económicos al Estado y fue un verdadero acto de traición a la patria el haber entregado la propiedad y la dirección de un sector estratégico de la economía, vulnerando, de este modo, la soberanía y la dignidad nacionales.

Las actividades de explotación y producción de hidrocarburos se rigen por contra-

tos que no han cumplido con los requisitos determinados por la Constitución, además de haber expirado el plazo de 180 días para la suscripción de nuevos contratos de acuerdo con el Articulo 5º de la Ley Nº 3058 de 17 de mayo del 2005, de hidrocarburos.

Conforme las normativas de Art. 135 de la Constitución Política del Estado "Todas las empresas establecidas para explotaciones, aprovechamiento o negocios en el país se consideran nacionales y están sometidas a la soberanía, a las leyes a las autoridades de la República".

Por mandato del Articulo 59 de la Constitución los contratos de explotación de riquezas naturales deben ser autorizados y aprobados por el Congreso Nacional, criterio reiterado por la sentencia del Tribunal Constitucional Nº 0010/2005 de 7 de marzo del 2005.

En cumplimiento de las decisiones adoptadas por el pueblo boliviano en heroicas jornadas del 2003, y el referéndum vinculante del 18 de julio del 2004, es voluntad inquebrantable del gobierno de la revolución democrática y cultural, nacionalizar y recuperar la propiedad de los hidrocarburos, en aplicación de la Ley Nº 3058 de 17 de mayo del 2005, de Hidrocarburos.

La recuperación de los hidrocarburos para el pueblo es un componente esencial de la gran tarea de nacionalizar el Estado. No se olvide que los hidrocarburos significan la vida y la existencia de los bolivianos, el porvenir del país y la condición básica de la constitución de Bolivia como Estado Nacional moderno.

La nacionalización de los hidrocarburos a más de significar un hecho material trascendental, tiene el valor histórico de recuperar la soberanía y dignidad nacionales, sometidas por tanto tiempo al dominio de las multinacionales.

Bolivia fue el primer país del continente en nacionalizar sus hidrocarburos en 1937, medida heroica que se repitió en 1969, correspondiendo a la generación presente ejecutar la tercera y definitiva nacionalización de los hidrocarburos.

La nacionalización de los hidrocarburos es una necesidad nacional, un imperativo histórico del pueblo boliviano y sólo una clase, la clase más nacional, es decir las naciones y pueblos originarios, pudieron plantearse esta irrenunciable misión.

La cuestión educativa

Javier Ramírez
SOS Racismo

Introducción

El aumento de la diversidad en la sociedad y en la escuela esta provocando la visualización de los grandes déficits del sistema educativo: cierto peligro de "guetización" o segregación en centros o en aulas, la transversalidad no se aplica lo suficiente en la práctica. La inmigración extracomunitaria es diversa, y por lo tanto su tratamiento también lo ha de ser. No existe un único tipo de inmigración sino que ésta es plural, dándose además diferentes fases del proceso migratorio: hijos e hijas de familias inmigradas nacidos o crecidos aquí (y por lo tanto ya españoles, catalanes de hecho y derecho), personas que llegan a través del reagrupamiento familiar, junto con nuevas llegadas. Estas realidades se mantendrán en los próximos años, mientras continúen las diferencias entre el norte y el sur, y por lo tanto hay que elaborar respuestas diversificadas para una realidad heterogénea, contando con la participación de los diferentes agentes intervinientes en el ámbito de la educación.

Posiblemente uno de los mayores retos con el que nos estamos encontrando, y que es previsible que aumente cada vez más, es el aumento y asentamiento de un discurso de rechazo a la inmigración, alarmista y cargado de prejuicios, que lanzado desde *ciertos* los medios de comunicación y desde algunas instancias políticas, va calando cada vez más en la sociedad.

Se trata de un discurso simplista, pero *que a veces se apoya en problemas reales, y* a veces plausible que se traduce en el racismo social y las discriminaciones cotidianas (dificultades para el acceso a vivienda, discriminación laboral, derecho de admisión, criminalización, miedo y rechazo, recorte de derechos y ayudas sociales…). A este respecto es obligado referirse especialmente al pueblo gitano, como uno de los más excluidos socialmente, en las relaciones vecinales, con una preocupante aceptación por su parte de situaciones discriminatorias.

A su vez, el populismo de la ultraderecha, asume este tipo de discursos como centro de su ideología: desde partidos políticos con presencia en varios consistorios, hasta un aumento y mejor organización de los grupos de skins; desde una proliferación de páginas de internet, hasta su camuflaje bajo ciertos movimientos vecinales.

Entre las causas de que este discurso vaya calando socialmente, queremos destacar la percepción negativa que una parte importante de la sociedad, al margen de

su ideología, tiene de la diversidad cultural, provocado por la propaganda culturalista del "choque de civilizaciones" y que afecta especialmente a las personas procedentes de países musulmanes. Y también la percepción del inmigrante como un "competidor" por parte de sectores de la clase trabajadora española, debido a la insuficiencia de los recursos sociales, que han ido disminuyendo en los últimos años al tiempo que crecían las necesidades de la población. El discurso culturalista existente en toda Europa también se manifiesta aquí con sus peculiaridades.

En general, los discursos y políticas basados exclusivamente en la diversidad cultural son, en el fondo, otra manera de legitimar y perpetuar la restricción de derechos. El deslizamiento del discurso culturalista en el día a día hace que la mayoría de los conflictos se culturalicen, cuando en realidad se trata de problemas con causas que poco tienen que ver con la diferencia cultural, sino más bien con la disolución del Estado del Bienestar y la instauración de políticas liberales.

Para hacer frente a esta situación nos encontramos con serias dificultades. Existe una falta de concienciación social en materia antirracista, un proceso de banalización del racismo en todos sus ámbitos y manifestaciones y un retroceso en la reivindicación del respeto a los derechos humanos y temas sociales. Los discursos de algunos políticos y medios de comunicación, retroalimentan los tópicos y proliferan los bulos sobre el hecho migratorio en un sector social cada vez más amplio que no encuentra respuestas y soluciones a sus problemas sociales, del día a día. Además, el discurso antirracista en muchos casos no se ha actualizado y no ha dado respuesta a los problemas de la sociedad y a los nuevos retos.

Educación política

En este sentido, la educación que, como nunca hay que olvidar, constituye un derecho y no un privilegio que la sociedad otorga a los ciudadanos de otros orígenes y otras culturas. Como en otros elementos de la política social y de convivencia, se sigue realizando para las minorías pero no con las minorías. Esta es una realidad de una comunidad política como la española en la que las minorías no tienen voz alguna en el debate sociopolítico.

Por ello es importante crear este contacto y permitir de una vez por todas que ejerzan sus derechos civiles y políticos.

Un error muy común en las sociedades con pasados recientes culturalmente homogéneas, es caer en un discurso claramente culturalista, estereotipado que define únicamente a las personas pertenecientes a minorías como una suma de rasgos característicos de esta minoría misma.

Un discurso culturalista que define a los individuos como miembros pertenecientes a este mismo, sin valorar el desarrollo individual y ciudadano de todas persona, es sin duda un claro "caldo de cultivo" para la normalización de un discurso xenófobo o racista.

El sistema educativo español no debe incidir en estereotipos sociales o culturales, creados por la sociedad mayoritaria sino que debe permitir el desarrollo de capacidades y voluntades individuales que lleven a una realización personal en el que tenga una especial relevancia el despertar de la conciencia ciudadana y política.

La conciencia política y ciudadana de los miembros de grupos o comunidades minoritarias determinará la importancia que cada uno de sus miembros le de a su pertenencia a una minoría como símbolo de identidad política.

La educación en valores políticos y ciudadanos no puede en ningún momento consistir en la conculcación de determinados valores políticos sino más bien en una

capacitación de valores políticos y ciudadanos.

De esta forma los miembros de grupos minoritarios ejercerán sus derechos civiles y políticos conforme a lo que consideren su identidad cultural o no, sea cual sea su voluntad, pero en todo caso sin que la educación que reciban incida en el estereotipo, los condene a su burda repetición.

Por ello es necesario mantener un sistema educativo que atienda a la esencia del individuo a la cual pertenece también su cultura pero también su propia identidad personal. La educación intercultural es sin duda un instrumento con el que tratar ambos aspectos de la educación intelectual, política e incluso emocional del individuo.

Educación intercultural

El papel de la educación intercultural es básico en el intento de conseguir una sociedad más justa en la que la violencia, la intolerancia y el racismo desaparezcan.

Para ello nuestro sistema educativo debe dar respuesta a los cambios sociales que se están produciendo.

No consiste en una buena idea pedagógica, no se dirige a los alumnos culturalmente minoritarios, ni tampoco debe confundirse con la educación compensatoria, hecho que esta generalizando la idea de que la educación intercultural sólo tiene sentido en aquellos colegios o aulas donde hay niños visiblemente diversos por su color de piel, idioma, distinto país de origen. Con esta perspectiva se niega al resto de los alumnos el conocimiento de las diversidades culturales, la existencia de los otros y con ello el ejercicio de la tolerancia, el respeto de las culturas y la promoción de las actividades antirracistas.

Por tanto, la educación intercultural debe ser una educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural más que una educación para los que son de forma clara culturalmente diferentes y habrá de basarse en los siguientes principios.

Conocimiento, comprensión y respeto de las diversidades culturales que conviven en nuestra sociedad constituyen sus principales ejes. El aumento de la capacidad de comunicación interpersonal y la creación de actitudes favorables hacia la diversidad cultural son los objetivos.

Queremos enfatizar que esta educación no es una modalidad especial de educación para centros específicos sino que es una cualidad deseable y una necesidad de todo centro escolar.

Esta diversidad no debemos enfocarla como problema sino como una magnífica realidad, como un enriquecimiento cultural de profesores y alumnos, nativos y foráneos; un reto para el ejercicio de la tolerancia, la comprensión y la solidaridad, un cauce de relaciones pacíficas y relajadas.

Si la diversidad cultural se aborda en base a estos planteamientos que estamos haciendo, resultará indudablemente beneficiosa dentro de nuestra estructura educativa. Esa diversidad, eso sí, deberá servir para enriquecernos a todos; tanto a nosotros como a los inmigrantes.

La posición de los que vemos necesaria una educación intercultural nos lleva a defender que construir la interculturalidad precisa de la posibilidad de afirmar la propia cultura en su relación con las otras culturas. Eso supone aprender a valorar la propia cultura pero desarrollar también una capacidad crítica hacia la misma, aprendiendo a mirar hacia la misma desde diferentes perspectivas y superando el etnocentrismo. Para ello, es necesario iniciar un proceso donde todos y todas podemos aportar y donde las aportaciones sean objeto de intercambio y de valoración crítica. Es así como desde la expresión de la diversidad, la relación

intercultural puede constituirse en un medio de convivencia social.

Para llegar a este cambio de actitud hace falta.

1. Partir del reconocimiento, valoración y construcción de nuestra propia cultura.
2. Reconocer la multiculturalidad desde una posición positiva, la diversidad cultural como riqueza.
3. Romper el etnocentrismo, cambiar de actitud, de mirada, intentar ponerse en el lugar del otro.
4. Recibir formación sobre otras culturas.

En la práctica escolar este cambio de actitud va a suponer:

1. Revisión del Proyecto Educativo de Centro; un proyecto intercultural debería contemplar la diversidad cultural existente en el centro y en nuestra sociedad; las señas de identidad de este proyecto tienen que darse a partir de las culturas del alumnado, padres y docentes.
2. Revisión del Proyecto Curricular: esto implica hacer un estudio de los libros de texto y materiales que se utilizan y definir un currículo que desarrolle una actitud positiva hacia la diversidad, implicando a todos los agentes de la comunidad escolar.
3. Un currículo intercultural debería tratar la compresión y conceptualización de la realidad social desde los más variados filtros culturales, contextualizar los contenidos evitando que sean un reflejo exclusivo de la cultura mayoritaria, analizar desde diversas miradas culturales los conceptos sociales; etc…; en definitiva, tratar de desarrollar en los alumnos una competencia que posibilite entender el mundo desde diversas lecturas culturales, reflexionar de manera crítica sobre la propia cultura y la de los demás y generar una vivencia positiva y enriquecedora de las relaciones entre culturas.
4. Dejar explícito en el proyecto educativo de centro y en el proyecto curricular el desarrollo de una posición antirracista con objetivos, contenidos y actividades. No combatir el racismo supone permitir de un modo tácito que se desarrolle en el ámbito escolar.
5. Revisar la metodología y la organización del centro. Adecuarla a todos los alumnos y no únicamente al modelo unívoco de nuestra cultura. Dejar que los problemas en la relación entre culturas salgan y mediar en ellos.

Pero, la pieza clave en esta estrategia educativa es el profesorado. Sin su formación y colaboración, no conseguiremos llevar a buen puerto la educación intercultural. Los profesores tienen que ser parte en la consolidación de este proceso intercultural deseado porque sin ellos y sin los niños, es muy difícil estructurar la futura sociedad intercultural. La educación es clave para lograr una sociedad intercultural y el profesorado el verdadero pilar de dicha sociedad.

Por ello, deben afrontar una formación inicial y permanente actualizada en técnicas y valores que les permita adquirir un conocimiento de las características de las culturas en contacto, es decir, una competencia pedagógica que se derive en:

1. Conocer estrategias educativas y metodológicas para facilitar la labor docente en ámbitos interculturales
2. Adquirir una competencia mínima para poder diagnosticar las necesidades educativas de sus alumnos diferentes.
3. Saber enjuiciar el material de consulta, libro de texto y hacerlos más adecuados para atender a la diversidad cultural.

El profesor no es un mero técnico o especialista que aplica el currículo sino un profesional que vive los significados, los

sentimientos y la situación concreta del aula intercultural.

Objetivos de la educación intercultural

1. Constituir una oportunidad para todas las personas, que tiene lugar en un intercambio, apertura e interacción, tanto cognitiva como afectiva con los valores, los modos de vida, las representaciones simbólicas de las culturas con las que convivimos.
2. Promover los valores de respeto y de cooperación, fundamentando la regulación de las relaciones en el marco proporcionado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
3. Defender la búsqueda, mediante el diálogo y el intercambio de formas culturales nuevas, entre las que se pueda establecer una convivencia abierta y solidaria compartida por toda la escuela y la sociedad.
4. Facilitar el diálogo entre las personas de distintas culturas a partir de la consecución de las condiciones de igualdad y justicia social que erradiquen situaciones de discriminación.
5. Favorecer la igualdad de oportunidades y la justicia social para todos y todas, proporcionando elecciones vitales alternativas.
6. Defender la diversidad cultural como una fuente de riqueza, eliminando los prejuicios y las discriminaciones.

La presencia de las minorías en la escuela debe realizarse desde posiciones de igualdad, respeto e intercambio; no se trata de adoptar una posición paternalista con las minorías culturales, idealizarlas o asumir posiciones románticas y folclóricas. Por tanto es necesario preparar mentes abiertas, acordes con las necesidades de una sociedad cambiante que deberán acostumbrarse a prescindir de certezas y valores absolutos. Esto implica un aprendizaje social que relativice los logros de la propia cultura y se abra a otras formas de entender la vida.

Conclusión

Ante esta realidad "culturalista" y la normalización del discurso racista y xenófobo, es necesario permitir y fomentar el ejercicio de los derechos civiles y políticos por parte de los miembros de las minorías en nuestra sociedad.

Es necesario centrar el debate social en la lucha por el respeto de los derechos sociales y económicos y no aceptar estos discursos segregacionistas que dividen a la ciudadanía y nos hace creer que existe un conflicto de intereses en razón del origen o la cultura de los ciudadanos.

Por ello es necesario educar desde la consideración del origen y la cultura del estudiante pero siempre sin caer en el estereotipo cultural y el folclorismo; ni tampoco formando en ideas políticas impuestas y predeterminadas.

Más bien es importante formar en ciudadanía y en valores e instrumentos necesarios para ejercer los derechos civiles y políticos.

Es importante valorar las diferentes culturas pero en ningún momento caer en un discurso que las incremente y las valore más que las cualidades del individuo.

La educación intercultural combinaría estos dos elementos.

Esto es más importante en cuanto nos encontramos en un momento político y económico de grandes cambios y de desafío a los derechos sociales, al cual hay que hacer frente desde la unidad y evitando los discursos del "miedo al otro" que no hacen más que dividir a los ciudadanos, sea cual sea su origen y sea cual sea su cultura.

Las UFIL (Unidades de Inserción Social y Laboral) el éxito de un "fracaso"

Julio Rogero Anaya
Movimientos de Renovación Pedagógica
(Madrid)

Cuando se facilitan procesos de convivencia y encuentro consigo mismo y con los demás, las personas peor tratadas por la escuela y la sociedad son capaces de dar respuestas insospechadas y altamente esperanzadoras. Lo constatamos en muchos de nuestros alumnos, "bandarras" increíbles y "vagos" empedernidos en los centros educativos por los que han pasado, que en estos centros tienen una respuesta radicalmente diferente y positiva.

Presentación

El trabajo, que se desarrolla en el centro específico de alumnado de Garantía Social en situación de riesgo social[1], del que vamos a hablar tiene, quiere tener, dimensiones que unen elementos que sólo se abarcan si se pretende una educación integral. La organización del centro implica la perspectiva de una organización integral que promueve experiencias de aprendizaje y desarrollo convivencial humano.

La pretensión con que trabajamos es la de romper las desigualdades. Pretensión demasiado ambiciosa pues la realidad es que no rompemos casi nada. ¡Qué más quisiéramos! Somos conscientes de que apenas logramos hacer de muro de contención para que no se agranden más todavía. Nuestros alumnos son una "faena" de las muchas que esta sociedad y su sistema educativo hacen con una parte importante de la gente.

Punto de partida

Parto de la conciencia clara de que los Programa de Gª Social (Programas de Cualificación Profesional Inicial, en la nueva terminología de la LOE) son resultado del fracaso del sistema educativo en su necesaria respuesta a todo el alumnado sin ningún tipo de exclusión. El sistema educativo, junto a otras estructuras de la sociedad, expulsa a muchos fuera de él y les pone en el camino del fracaso

[1] Hablar de "alumnado en situación de riesgo social" podría incluir a todos porque el sistema educativo tal como está en estos momentos pone a muchos alumnos en situación de riesgo.

y de la exclusión social. En la producción de la reproducción social que se le encomienda hay un número importante de alumnado que debe ser situado en los niveles más bajos para responder a las necesidades del sistema. Aquí habría que hacer referencia explícita a documentos determinados que analizan este fenómeno (Castells, Michea, Fernández de Castro, Apple, Giroux...). Se les posiciona como gente que tiene que ser educada en la ignorancia, entendida como acriticidad, para ser manipulables y fácilmente gobernables en lo político y cultural y en el mundo laboral.

El sistema educativo, junto a otras estructuras de la sociedad, expulsa a muchos fuera de él y les pone en el camino del fracaso y de la exclusión social.

Nuestra experiencia con este alumnado segregado y situado en los márgenes es que se puede iniciar un proceso de construcción de sujetos y ciudadanos capaces de tomar su vida en sus manos con responsabilidad. Ello requiere retomar todo un proceso manifestado como abierto durante toda la vida que implica que cada uno ha de construirse a sí mismo como sujeto individual en el seno de la construcción del sujeto colectivo humano. Y podemos observar que, en breve tiempo, cuando se facilitan estos procesos de convivencia y encuentro consigo mismo y con los demás, las personas peor tratadas por la escuela y la sociedad son capaces de dar respuestas insospechadas y altamente esperanzadoras. Lo constatamos en muchos de nuestros alumnos, "bandarras" increíbles y "vagos" empedernidos en los centros educativos por los que han pasado, que en estos centros tienen una respuesta radicalmente diferente y positiva.

El 9 % de jóvenes de 14 y 15 años está desescolarizado o es absentista habitual y el 6 % de jóvenes de 15, 16 y 17 años está fuera del sistema.

El marco de la experiencia concreta

La Garantía Social son programas educativos dirigidos a alumnado que ha fracasado en el sistema educativo obligatorio (ESO) y que ofrece la formación en un perfil profesional y educación básica general. Las Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFIL) son centros específicos de Garantía Social situados en diferentes pueblos y barrios de Madrid. Van dirigidas a alumnado que se encuentra en situación de riesgo social y de marginación. Hemos de decir que existen nueve centros en la Comunidad de Madrid con las mismas características, el mismo modelo organizativo y un trabajo muy similar.

En la Comunidad de Madrid, donde se realiza este trabajo, hay una realidad muy cruda en relación a la situación de un número importante de alumnos que se encuentran casi al margen del sistema educativo en edad de escolarización obligatoria. El informe EDIS del año 2000 señala que el 9 % de jóvenes de 14 y 15 años está desescolarizado o es absentista habitual y el 6 % de jóvenes de 15, 16 y 17 años está fuera del sistema. Sin contar los que se encuentran entre las cifras del fracaso escolar. No tenemos datos que nos digan que esta situación haya mejorado.

En las UFIL se escolariza a muchos de los que abandonaron (fueron expulsados) antes de tiempo, los que están a punto de abandonar (absentistas confesos), los castigados por la (in)justicia (cumplen algún tipo de condena o "medida judicial"), los que están tutelados por alguna institución. En definitiva los estigmatizados por la sociedad y el

sistema educativo como la escoria, las vidas desperdiciadas y los residuos que hay que tirar. Algunos de estos residuos[2] se intentan "reciclar" en lo que se conoce como "programas de segunda oportunidad"[3] para que puedan ser "útiles" al sistema. Cuando se escolariza en esta modalidad de Garantía Social (en la Comunidad de Madrid existen tres modalidades más) se utilizan los siguientes criterios: en primer lugar alumnos en medidas judiciales (un máximo de dos alumnos por aula), en segundo lugar los desescolarizados procedentes de diversas entidades o tutelados por la Comunidad de Madrid o que acuden solos, en tercer lugar los escolarizados en aulas de compensación educativa o en IES que presentan riesgo de abandono por ser absentistas.

Las características del alumnado[4] vienen marcadas por provenir de contextos socio-culturales desfavorecidos con situaciones familiares muy problemáticas (desestructuradas). Presentan rasgos de escasa tolerancia a la frustración, fuerte rechazo al adulto y al sistema educativo. Se valoran muy poco a sí mismos y tienen clara conciencia de ser los fracasados. Presentan un gran rechazo a la norma impuesta. Tienen una gran carencia de habilidades sociales y grandes dificultades de relación con el otro sexo. Tienen muy poco trabajados los hábitos de atención, les cuesta mucho centrarse en la tarea por los pocos recursos cognitivos que han desarrollado y tienen una gran necesidad de resultados inmediatos y un estímulo valorativo positivo de forma casi constante. Son muy permeables a las modas sociales. A la vez son alumnos con grandes cualidades y valores. Son muy fieles. Reconocen la necesidad de que alguien les ponga límites. Poseen un gran sentido práctico y, en la mayoría de los casos, buenas habilidades manipulativas. Son muy sensibles al afecto y cuando se sienten queridos y valorados cambian con facilidad. Tienen un profundo sentido de la justicia y suelen ser muy sociables.

La escuela no les interesa porque no trata cosas prácticas y que conecten con su cultura experiencial. Las clases son aburridas, los profesores poco comprensivos y no ayudan a los que tienen problemas. Su experiencia es de relaciones muy negativas con los profesores.

La finalidad del programa es educativa para posibilitar la inserción socio-laboral de los chicos y chicas mediante la consecución de hábitos básicos y habilidades sociales, la capacitación en un oficio concreto y la mejora de su cultura general.

Se desarrollan diferentes perfiles profesionales: Auxiliar de Instalaciones Eléctricas de baja tensión, auxiliar de peluquería, auxiliar de fontanería, ayudante de cocina, operario de mecanizado de madera, operario de viveros y jardines, operario de construcciones de mecanizado de aluminio, de soldadura, de mantenimiento básico de edificios, ayudante de reparación de vehículos.

El programa se desarrolla a través de las siguientes áreas y componentes formativas: Formación Profesional Específica en la que se aprenden las técnicas básicas del oficio; Formación Básica en la que se favorece la recuperación de los aprendizajes instrumentales básicos y se le ayuda a desarrollar aquellos aspectos (matemáticas, socio-naturales o lingüísticos)

[2] Utilizamos la terminología de Bauman (2005) en uno de sus libros más conmovedores: Vidas desperdiciadas: La modernidad y sus parias.
[3] Como vemos la terminología utilizada son puros eufemismos. Como si la vida de cualquier ser humano no fuera una oportunidad permanente de vivir con toda la dignidad. Lo grave es la negación que hacemos desde la escuela de que los más débiles (y todos) puedan vivir con dignidad.
[4] Hoy podemos afirmar que el perfil del alumnado está cambiando muy deprisa por varias razones que no podemos desarrollar aquí: diversos colectivos de emigrantes con características culturales y humanas concretas, grupos que están desapareciendo de estos programas... Pero en general este análisis, recogido de nuestra experiencia, sigue valiendo en líneas generales.

necesarios para el oficio; Formación y Orientación Laboral en la que se facilita un conocimiento del mercado de trabajo para favorecer la búsqueda activa de empleo, así como la seguridad e higiene en el trabajo; La Tutoría se desarrolla de manera individual en función de las necesidades de cada joven y de manera grupal para atender a las necesidades del grupo, organizar el trabajo, abordar los conflictos y discutir las propuestas; Actividades Complementarias a través de las que se ofrece al alumnado la posibilidad de desarrollar actividades deportivas, culturales, de convivencia o complementarias de la formación profesional.

Itinerario formativo

El itinerario formativo consta de dos fases. Una primera fase que denominamos período formativo está formada por un periodo de prueba que suele durar quince días tras el que el alumno firma un contrato en el que asume los compromisos básicos de su estancia en el centro: aprovechamiento, asistencia, normas de funcionamiento... Así el alumno se incorpora al primer ciclo que se centra en el conocimiento de las bases del oficio para pasar seguidamente al segundo ciclo en el que se trabaja por proyectos de producción o simulaciones de trabajos.

La segunda fase gira en torno a la incorporación al mundo laboral. Todos los alumnos son propuestos, cuando cubren los objetivos (periodo que oscila entre 1100 y 1800 horas de formación), para Prácticas en centros de trabajo (PCT) que duran aproximadamente mes y medio (150 horas). Los que no se quedan en la empresa donde hacen las PCT o tienen especiales dificultades para encontrar trabajo son propuestos para contratos de formación y cuando se acaba el contrato de formación y quedan sin trabajo se les ofrece una bolsa de trabajo durante el año siguiente a su finalización del proceso formativo. Podemos reseñar que durante el curso pasado en torno al 80 % del alumnado que han salido están trabajando.

La metodología destaca por :

Algunos de los rasgos metodológicos de trabajo con estos jóvenes nos parecen de vital importancia:

- La interrelación entre las distintas componentes formativas dándole una perspectiva globalizadora en la que los alumnos asuman la importancia de todas ellas para su formación humana y profesional.
- La tutoría compartida (por el profesor de taller y el de formación básica) como eje vertebrador de todo el proceso formativo. Consideramos este aspecto como una de las claves del proceso educativo del programa y de la relación humana que se establece.
- La realización de ensayos mediante los *proyectos de producción.*
- La reconstrucción del itinerario individual de cada joven. Con el objetivo de que ellos sean conscientes del proceso humano y profesional que van siguiendo.
- La participación directa de los jóvenes en la vida del centro. Como medio de formación de ciudadanos implicados en sus propios asuntos y los de la colectividad.

El modelo convivencial que nos proponemos

La organización del centro gira en torno al alumno y la creación de un clima de convivencia que haga posible la consecución del objetivo central que nos proponemos: posibilitar experiencias de convivencia y aprendizaje en las que se reconozcan a sí mismos como personas valiosas capaces de ser y convivir con los demás.

Proponemos un modelo de convivencia que se distancia mucho del que domina hoy en los centros de educación secunda-

ria, basado en el Reglamento de Régimen Interno, código penal que judicializa la vida de estos centros como continuación de la judicialización extrema de la vida social en la sociedad del miedo.

El de las UFIL es un modelo en el que la acogida, la escucha como parte de la construcción de prácticas de diálogo, el trabajo de las emociones y sentimientos, la paciencia en la labor docente y la firmeza, las normas de funcionamiento, el clima de centro, el equipo docente y la comunidad educativa son los aspectos centrales sobre los que construimos el modo de ser de nuestro centro.

Proponemos un modelo de convivencia que se distancia mucho del que domina hoy en los centros de educación secundaria, basado en el Reglamento de Régimen Interno, código penal que judicializa la vida de estos centros como continuación de la judicialización extrema de la vida social en la sociedad del miedo.

Podemos afirmar que facilitar experiencias positivas de encuentro humano y convivencia nos parece clave con este alumnado, para que tengan experiencias vitales enriquecedoras, diferentes a las que habitualmente tienen o tuvieron en la familia o el piso, en la residencia de internamiento o en la calle y en su anterior experiencia en el sistema educativo.

- **La acogida**: a ella dedicamos la primera fase de la incorporación del alumno al centro. Es el acogimiento a cada uno de los alumnos. La primera entrevista con el alumno, una vez que está aceptado para su matriculación, juega un papel central ya que procuramos quitar todos los miedos, para que sienta el centro como suyo y se sienta querido, dejamos claros los límites y las normas. Le presentamos las líneas generales de la convivencia con los compañeros, con los profesores y otros adultos y con las cosas que hay en el centro que son de todos. Posteriormente, los tres primeros días se dedican a actividades de acogida.
- **La escucha**. Es una de las propuestas centrales de nuestro modelo de convivencia. Escuchar y aprender a escuchar como componente fundamental del diálogo. Nuestros alumnos no saben escuchar, a veces nosotros, los profesores, tampoco. Primero los profesores nos proponemos saber escuchar a los alumnos, estar pendientes de sus lenguajes. No siempre su lenguaje verbal es claro. Nuestro aprendizaje de la expresión y comunicación de nuestros alumnos es clave. Casi siempre nos hablan con su forma de actuar, mucho más que con la palabra. También les pedimos que ellos aprendan a escuchar a los demás. Les cuesta muchísimo. Para nosotros es fundamental comprender su lenguaje y escuchar siempre antes de tomar cualquier decisión, sobre todo en las situaciones conflictivas (cuando a uno le mandas a reflexionar después de mandarte a la mierda). Es básico entender sus formas de pedir disculpas, cosa a la que no están habituados. Sus maneras pueden ser: cuando te piden un favor después de una bronca, cuando te piden reintegrarse a la tarea y al grupo con cierta humildad... es su forma de pedir perdón. Para nosotros es muy importante escuchar su vida, los mensajes que nos mandan con sus retrasos, sus broncas, sus silencios, sus ausencias, sus euforias y sus depres. Con nuestra escucha llegan a entender que estamos cerca de ellos.
- **El trabajo de las emociones y los sentimientos**. Para nosotros es clave que aprendan a utilizar la razón y las razones. Previo a ello es importante tener claro que están viviendo en una etapa de su vida en que sus razones tienen

poco que ver con la razón. Porque se mezcla constantemente con su visión del mundo y con las emociones. Su corazón va por delante de todo. La necesidad de hablar con ellos con calma, llevándoles a la reflexión y a la serenidad para que se enfrenten a sus propias vivencias, es básico en nuestra relación. La tutoría y los espacios en que se realiza el apoyo (todos tienen un tiempo fijado para ese apoyo a la formación básica) es un tiempo insustituible de encuentro humano con ellos. Por ello somos conscientes de que sus emociones están en el primer plano de su forma de actuar. Ayudar a reconocerlas, a interpretarlas, a controlarlas. Sabemos que también los profesores hemos de controlar nuestras emociones y sentimientos... y sabemos que no es sencillo. Nuestra madurez y equilibrio juega a su favor.

El papel de lo afectivo es central en la relación con este alumnado. Lo afectivo en la relación con ellos es, muchas veces, lo único efectivo. Por esa relación de afecto y cariño, saberse queridos y acogidos sus actitudes cambian con frecuencia (también las nuestras).

Para nosotros es muy importante escuchar su vida, los mensajes que nos mandan con sus retrasos, sus broncas, sus silencios, sus ausencias, sus euforias y sus depres. Con nuestra escucha llegan a entender que estamos cerca de ellos.

- **Las normas y la firmeza**. En el modelo de convivencia que proponemos nos parece importante que las normas que se proponen sean pocas, estén claras y sean fáciles de cumplir. Suelen estar claramente definidas pero son muy generales: respeto a las personas, respeto a las cosas, cumplimientos de las normas de asistencia y aprovechamiento. Procuramos tener toda la paciencia[5] necesaria para que aprendan a cumplirlas, dar todas las oportunidades necesarias. Lo importante es la firmeza en la exigencia de su cumplimiento. Y la coherencia del equipo de profesores en la exigencia propia y con los alumnos. Y en ello el aprendizaje de la convivencia y el respeto mutuo es básico. Nuestra insistencia es constante en el respeto a los compañeros y a los profesores. Es una constante porque ellos, con frecuencia, no se respetan a sí mismos y no saben respetar a los demás. Es nuestra gran lucha y donde el trabajo es más insistente. Por ello nos preocupa mucho el clima que se genera en el centro.

- **El clima de centro**. Es algo en lo que ponemos mucho empeño. Un clima de convivencia y relación positiva es fundamental para el desarrollo de experiencias de aprendizaje cargadas de significado y sentido para todos los que componemos la comunidad educativa. Nos cuesta conseguirlo porque no es fácil crear ese clima ya que la experiencia que traen estos alumnos suele ser muy negativa: expulsiones de centro, violencia familiar y de grupo, la ley de la calle, marginación... Se va consiguiendo cuando van descubriendo lo gratificante y lo a gusto que se encuentran cuando hay buen "rollo" entre todos y se van haciendo bien las cosas. Ello no impide que de forma constante la vida del centro esté atravesada por conflictos que vienen de fuera, en muchos casos, o que se generan allí. Pero procuramos no eludir el afrontarlos para seguir avanzando. Sabemos que es importante incorporar lo que de educativo tienen los conflictos en la vida del centro, sin

[5] Defendemos la pedagogía de la paciencia, la que sale del corazón, que es la que tuvieron (desde la madre que nos parió) y siguen teniendo los que conviven con nosotros.

dramatizar, sin rasgarse las vestiduras. Sabemos que el distanciamiento crítico del conflicto, el no tomar decisiones precipitadas, y el buscar las oportunidades de crecimiento y de consolidación de un clima de convivencia positivo y humano es lo que nos sigue dando fuerza y una visión positiva de nuestro trabajo con este alumnado. Su implicación en las normas del centro y en lo que se hace en él es parte importante del clima que se crea.

A lo largo del proceso esta es una idea central: la toma de conciencia de que somos un colectivo que nos incluye a todos y que por tanto todo lo que pasa en el centro nos afecta a todos.

- **La creación de una conciencia colectiva de comunidad educativa de convivencia y aprendizaje**. Ya en la fase de acogida una de las ideas clave, en la que insistimos constantemente, es que todos formamos un colectivo y una comunidad con intereses comunes y con objetivos claros para todos. Desde esa perspectiva todos somos responsables de todo lo que sucede en el centro y nada nos es ajeno. A lo largo del proceso esta es una idea central: la toma de conciencia de que somos un colectivo que nos incluye a todos y que por tanto todo lo que pasa en el centro nos afecta a todos. También el objetivo del aprendizaje se trabaja constantemente: lo grave no es no saber, lo grave es no querer saber y aprender. Todo es motivo para aprender a convivir consigo mismo y con los demás. De hecho la organización del centro y el trabajo en la tutoría tienen ese objetivo claro.

Lo que presenta de alternativo y creativo este trabajo

- **La producción de experiencias positivas de convivencia y relación humana.** Suelen venir con experiencias muy negativas. Para nosotros el que tengan experiencias positivas de relación humana y convivencia es clave como elemento de protección y de sentido para ellos ya que necesitan referentes positivos, para muchos esta es una posibilidad única, que les pongan de manifiesto que es posible otra forma de vida. Es parte de la necesaria seguridad en las situaciones de incertidumbre que viven en su vida diaria, en la calle, en la familia y sus residuos, en la residencia, o en la pandilla. Por eso el centro y lo que se vive allí es referencia para ellos y se enganchan a lo que allí viven con frecuencia (llegan los días últimos antes de vacaciones y no se quieren ir). Por eso el mayor castigo que les puedes poner es que se queden en casa a reflexionar un día cuando han hecho algo muy grave.
- **Respeto a los procesos que se desarrollan en cada persona y en el centro como espacio y tiempo de convivencia y aprendizaje**. Cada uno, cada cual, vive caminos y procesos personales diferentes a los que viven los demás. Cada curso es diferente y los procesos de construcción que vive cada uno son radicalmente diferentes, por ello pedimos respeto y comprensión constante de lo que viven los demás. Todos y cada cual tienen derecho a ser como son. Todos tenemos malos y buenos momentos. Igualmente los profesores. Y es necesario querernos y aceptarnos así, como somos. Esto no es sencillo porque, con frecuencia, queremos hacer a los demás a nuestra imagen y semejanza y en el momento. A todos les exigimos que caminen, que avancen... pero no a todos de la misma manera y en el mismo momento.
- Con este alumnado se impone **la práctica de la paciencia pedagógica**. Sencillamente porque creemos y espe-

ramos en ellos. Están acostumbrados a ser expulsados y tachados de incompetentes y fracasados. Por ello hay que decirles que son valiosos y que tienen grandes cualidades (se lo decimos explícitamente en el primer encuentro individual y colectivo cuando se incorporan al centro y cuando comenzamos el curso). Sólo tienen que mostrarlo y demostrárselo a sí mismos. Y ello requiere saber esperar pacientemente y valorar sus respuestas positivas. Al decírselo con palabras y hechos (no les echas cuando hacen una gorda sino que hablas con ellos y les muestras una nueva oportunidad) desarrollas la ternura y las emociones, les muestras tu afecto y que es digno de ser querido por sí mismo y que lo que hace se puede cambiar. Y le muestras la fuerza de la firmeza y la coherencia cuando le pides un compromiso consigo mismo y lo firmas con él en su contrato.

Con este alumnado se impone *la práctica de la paciencia pedagógica*. Sencillamente porque creemos y esperamos en ellos.

- **El equipo docente se reconoce como equipo y toma conciencia de que lo verdaderamente importante son los alumnos**. Ello nos exige poner en común constantemente las claves del funcionamiento del centro, del funcionamiento de las clases y en ellas de cada uno de los alumnos y alumnas. Procuramos generar en todo el equipo conciencia de centro y de nuestro compromiso con todos y cada uno de los alumnos y de los acontecimientos que suceden en él. Cuando hay un problema a todos nos afecta de la misma manera. Las respuestas se buscan colectivamente. Nadie está solo y nadie afronta las diferentes situaciones en soledad. Por eso la tutoría compartida es básica.

  Hay elementos positivos que hacen posible la construcción del equipo docente: la voluntariedad del profesorado (casi todo está en comisión de servicios y ha elegido estar con este tipo de alumnos), la preparación constante del equipo, las reuniones semanales de trabajo y formación, la puesta en común constante de los problemas que tenemos y de las alegrías y satisfacciones que vivimos cada día. Todo esto lo facilita el ser un equipo pequeño y la voluntad de todos de ser equipo y apoyarse constantemente. Eso es posible porque hay visiones diferentes y acuerdos comunes, hay personas con mucha experiencia de trabajo con este alumnado y hay personas que se integran de nuevo (y se sienten acogidas y apoyadas). Cuando llega un nuevo profesor de taller o de aula, se le aclara el tipo de alumnado que va a tener, el horario que tiene que hacer (28 o 30 horas presenciales en el centro), se le proporciona una acogida del equipo y se le presta desde el primer momento todo tipo de apoyo. Experimenta que está en un equipo, en un grupo humano que cuida a sus miembros y les infunde el reconocimiento de que las energías consumidas con los alumnos se regeneran también en el seno del equipo.

- **Los otros entre los otros igual a nosotros entre nosotros**. Somos conscientes de que nuestro alumnado son los "otros", los que han sido situados en el campo de la exclusión. De hecho han sido excluidos del sistema educativo, pero también lo son de situaciones sociales reconocidas como "normalidad" y viven en situaciones familiares "desestructuradas"[6], en la calle gran parte del día, en contacto con grupos cercanos a la delincuencia y la droga... Son los otros, a los que hay que tener

[6] Nunca he tenido claro lo que está estructurado o desestructurado, lo normal o lo anormal.

miedo porque son un peligro, nos dicen. Romper esta idea para incluirlos en el "nosotros" implica crear un centro que les reconozca en un colectivo humano en el que no hay "los otros", porque se reconocen todos como iguales y semejantes con toda la dignidad y nadie va a ser excluido porque la diferencia también nos enriquece. Se trata de comprender a los chicos y chicas porque hemos de aprender que en las personas "lo esencial es lo invisible y que sólo se ve bien con el corazón" (El Principito).

- **Vivir en el conflicto, porque el conflicto es generador de vida**. Ofrece múltiples oportunidades educativas que se han de saber aprovechar. Es el momento para hablar, para escucharnos, para conocernos, para decirnos las cosas duras y tiernas, suaves y fuertes, para la firmeza y la nueva oportunidad. El conflicto es la oportunidad que la vida del centro nos ofrece para que todos crezcamos como personas. Tenemos claro que cada situación problemática en las relaciones entre los alumnos (la pelea entre un marroquí y un colombiano apoyados por sus respectivos clanes, el plumas destrozado de otro alumno, o el trabajo roto de otro...), de los alumnos con el profesorado (con el profesor de electricidad, o lo "bordes" que dicen nos ponemos en determinados momentos), de los alumnos con las cosas del centro (el destrozo en las paredes del taller de electricidad o en las puertas de los servicios) y de las situaciones con que llegan al centro (verdaderos dramas detrás de la historia de cada uno: una chica, con su medida judicial y su padre en la cárcel; un chico marroquí, sus hermanos en la cárcel y su vida en la residencia a 50 Km. del centro; otra chica, entre su tío y su padre... y así uno tras otro) son una oportunidad para trabajar los diferentes aspectos de la construcción de personas capaces de convivir en la máxima armonía consigo mismo y con los otros. Y no todo conflicto que se plantea se resuelve en la perspectiva que proponemos los profesores. Unos se resuelven en el momento, otros al cabo de un tiempo y otros no se resuelven y debemos aprender a vivir en el conflicto conscientes de que tenemos que aprovechar las posibilidades educativas que nos ofrece. Como en nosotros mismos. Pero el diálogo, la reflexión, el asumirlo como parte de la vida y de nuestro aprendizaje son algunos de los componentes que nos ayudan a sacarle todas las posibilidades de conocimiento y vida que conllevan.

Es el momento para hablar, para escucharnos, para conocernos, para decirnos las cosas duras y tiernas, suaves y fuertes, para la firmeza y la nueva oportunidad. El conflicto es la oportunidad que la vida del centro nos ofrece para que todos crezcamos como personas.

Todo ello forma parte de las experiencias de convivencia y aprendizaje que nuestro centro facilita a los que formamos parte de la comunidad educativa.

Problemáticas especiales

Nuestros centros no están exentos de problemas para los que también buscamos respuestas. Sabiendo que en casi todo nos quedamos a medio camino creemos que caminamos en una dirección esperanzada, abierta, cargada de promesas. No son problemáticas diferentes a las de otros centros pero consideramos que hemos de tenerlas en cuenta porque entre este alumnado adquieren especial significación.

Las relaciones de género. Se plantean como un elemento más, fundamental, de la compleja educación de las relaciones

humanas en general en este tipo de alumnos. Las relaciones humanas están cargadas de conflictos, de dificultades, ... Las relaciones de género están marcadas en los chicos por todos los tópicos de una sociedad machista y patriarcal. También se encuentran fuertemente influenciadas por la edad del descubrimiento y deslumbramiento por el otro sexo y por el papel en que sitúan las relaciones de género la publicidad y los medios de comunicación, por los condicionamientos culturales de cada uno. Experimentamos que no son unas relaciones fáciles y somos conscientes de que en ellas también se educa y se avanza. Por ello nos preocupa y procuramos tenerlo en cuenta a la hora de organizar las clases y el centro.

La inmigración. La inclusión de los emigrantes en la comunidad educativa es un elemento esencial de todo nuestro proceso educativo. El reconocimiento del otro como parte de "nosotros" es un proceso abierto y progresivo. Uno de los elementos del problema es la adecuación de grupos que sean humanamente posibles para que sea posible el camino de la inclusión. Por eso procuramos que no haya más de tres o cuatro alumnos marroquíes, colombianos o de otros países por grupo. Cuando el grupo de inmigrantes de un mismo país es numeroso tienen tendencia a cerrarse en sí mismos y a constituirse en un gueto. Por ello queremos construir un centro donde la experiencia de relación intercultural sea una realidad, desde el respeto y la comprensión del otro. Esta relación no está exenta de problemas (tendencia a defenderse o arroparse por ser de la misma nacionalidad o cultura: marroquíes, subsaharianos, latinos) y de resultados muy positivos de interrelación y convivencia positiva. Por eso el conocimiento de las otras culturas y de la cultura donde viven nos parece muy importante. Teniendo en estos momentos más de un 60% por ciento de alumnado inmigrante comenzamos a percibir en su justa medida la importancia de un trabajo intercultural cada vez más consciente.

El **acceso al mundo laboral**. El objetivo de la inserción laboral se cumple en la mayoría de nuestros alumnos al final del proceso formativo. Otros (los menos) lo hacen antes de acabar dicho proceso. Se trata de que adquieran la autonomía suficiente para que por sí mismos se enfrenten a la búsqueda de empleo y a su mantenimiento una vez conseguido. Para ello procuramos formarles y apoyarles. Primero vienen las prácticas y hacemos el seguimiento. Después vienen los contratos de formación, pero pasados los 6 meses muchos quedan en la calle y tienen que enfrentarse, inicialmente con nuestro apoyo y después sin respaldo, de nuevo a la búsqueda de empleo, la precariedad...

Es difícil entender lo que vivimos con nuestro alumnado si no entendemos el marco social en que todo esto sucede: sociedad neoliberal y utilitarista, sociedad de la exclusión, escuela del capitalismo total, desprecio al perdedor, sociedad del miedo al otro...

El **marco social** en que todo esto sucede está cargado de incertidumbres que vienen de la nueva configuración del mercado laboral y de una nueva sociedad. También del papel que el poder social tiene asignado para las personas que configuran el perfil de nuestro alumnado. Es difícil entender lo que vivimos con nuestro alumnado si no entendemos el marco social en que todo esto sucede: sociedad neoliberal y utilitarista, sociedad de la exclusión, escuela del capitalismo total, desprecio al perdedor, sociedad del miedo al otro...

Buscamos otros tiempos y lugares

Las UFIL tendrán sentido mientras los espacios llamados "centros educativos" escapan a la esfera de lo público como espacios de creación de civilidad y convivencialidad y se convierten en **lugares émicos** (que expulsan-vomitan a los otros considerados irremediablemente extraños y ajenos prohibiendo el contacto físico, el diálogo, el intercambio social... aquí las diferencias son vomitadas), en **espacios fágicos** (en los que se produce la asimilación, la suspensión o la aniquilación del otro en nombre de la homogeneidad y la normalidad... aquí las diferencias son devoradas), en **no-lugares** (aceptan la inevitabilidad de una permanencia prolongada de extraños, de diferentes, de modo que sólo permiten la presencia meramente física. Les reducen a objetivos vacíos de toda subjetividad. Es un espacio dedicado únicamente al tránsito y que debe ser abandonado tan rápido como sea posible... aquí las diferencias son alejadas) y en **espacios vacíos** (éstos tratan las diferencias con un grado de radicalidad que no pueden igualar las otras clases de lugares ideados para repeler o atenuar el impacto ejercido por los otros, los diferentes, los extraños... aquí las diferencias son invisibilizadas), utilizando el lenguaje de Bauman (99-132) en "La Modernidad líquida".

¿Cómo transformar los tiempos y espacios escolares en tiempos vitales de aprendizaje apasionado y apasionante de todos y para todos?

¿Cuántos centros educativos podríamos definir como espacios "émicos", "fágicos", "no-lugares" y "espacios vacíos" porque vomitan alumnos estigmatizados como tales, devoran personas anulando su identidad, les soportan reduciéndoles a un objeto vacío de toda subjetividad, o les hacen invisibles evitando su presencia en esos centros o formando monstruos que niegan la existencia de los otros?

¿Cómo transformar los centros educativos en "espacio y tiempo" de encuentro e inclusión en la asombrosa diversidad de la especie humana donde todos y cada uno somos absolutamente imprescindibles, donde la pedagogía de la diferencia muestre la necesidad de la consideración de "el otro como mí mismo" para crear un mestizaje que avance en el camino de la humanización de la humanidad? ¿Cómo hacer que los centros educativos sean espacios y tiempos de vida, de conocimiento y de aprendizaje, de construcción de sujetos en proceso, en el corazón del sujeto colectivo en proceso que es la comunidad educativa, donde no haya extraños porque todos son yo mismo y construimos un "nosotros" donde todos tenemos nuestra identidad y producimos nuestra vida? ¿Cómo transformar los tiempos y espacios escolares en tiempos vitales de aprendizaje apasionado y apasionante de todos y para todos?

	SECUNDARIA	P.G.S.- U.F.I.L.
PROYECTO	Del equipo directivo y de la administración.	Colectivo y abierto
ALUMNO	Objeto vacío que hay que llenar	Llama que hay que encender
PROFESOR	Enseña y transmite el conocimiento científico	Aprende y promueve experiencias de aprendizaje
RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO	El profesor está por encima del alumno. Es una relación jerárquica.	El profesor camina al lado del alumno estableciendo relaciones entre personas con diferentes funciones.
EQUIPO DOCENTE	No suele coordinarse	Se coordina y forma un grupo de trabajo
MODELO DE CONVIVENCIA	Basado en el RRI. Fundamentado en la disciplina. Judicialización de la vida escolar	Basado en la libertad y en la convivencia entre personas con un proyecto común. El diálogo y la escucha como clave convivencial.
APRENDIZAJE	Transmisión del saber	Promoción de las experiencias de aprendizaje que lo hacen relevante y significativo.
ORGANIZACIÓN DEL CENTRO	En función de los programas que hay que enseñar.	En función del alumno que ha de aprender a vivir.
EL CURRICULO	Centrado en el conocimiento oficial que se plasma en el programa.	Centrado en las necesidades del alumno y se desarrollo integral.
LA TUTORÍA	Marginal y secundario	Eje central del programa
RELACIÓN ALUMNO-ALUMNO	Alguien con el que compito. No es igual a mi.	Alguien igual a mi con el que coopero y establezco relaciones positivas de complementariedad. Su ser diferente me enriquece.
RELACIÓN PROFESOR-PROFESOR.	Una isla más, un colega, un compañero de trabajo en un espacio de incomunicación: el claustro.	Forma parte del equipo docente con el que coopero y compartimos un mismo interés: el alumno.

Entresiglos 20-21: una propuesta didáctica desde la escuela pública

F. Hernández, A. Izquierdo, J. Sánchez
Consejo de Redacción de *Entresiglos 20-21*

Presentación

Entresiglos 20-21 es la revista de Historia Oral, Investigación y Recuperación de la Memoria Histórica del Departamento de Ciencias Sociales del I.E.S. Sefarad de Fuenlabrada. Comenzó a publicarse en septiembre de 2005 con una periodicidad semestral y con la intención de contar con una versión impresa y otra digital. Se trata de una publicación gratuita. El objetivo original era canalizar los testimonios familiares recogidos por los alumnos y alumnas de la ESO y del Bachillerato y publicarlos.

Todo comenzó en 2003 cuando el departamento decidió organizar un tipo de trabajo escolar a partir del estudio del entorno inmediato (la familia, el barrio) que permitiese a los jóvenes adiestrarse en las técnicas de indagación, recogida, elaboración y presentación de la información.

Inicialmente se propuso un esquema que constaba de cuatro partes:

a) Elaboración de un árbol genealógico familiar. Comentario demográfico (natalidad, nupcialidad…)

b) Creación de un cuadro de profesiones y situación laboral de hombres y mujeres a lo largo de las tres últimas generaciones. Comentario de la evolución observada.

c) Trazado u obtención de un conjunto de mapas que recogieran tanto el origen como la migración de las ramas paterna y materna hasta llegar al lugar de residencia actual.

d) Y por último, realización y edición de una entrevista a los abuelos.

En realidad, esta última parte fue eclipsando a las otras tres, de manera que la calidad humana y el valor de los testimonios recogidos nos inclinaron a trabajar en esta dirección.

La cantidad de trabajos acumulados en tan sólo dos años nos impuso la necesidad de crear un archivo documental. Para ello contamos con la participación de un grupo de alumnas que catalogaron e informatizaron los trabajos elaborando un digesto que nos permitió priorizar los trabajos a publicar, desechar los inutilizables, etc.

Surgió entonces la idea de publicar la revista como resultado de la colaboración entre los profesores y los estudiantes y para ello presentamos un proyecto que fue acogido favorablemente en el Instituto. El proyecto nacía con intención de garantizar su continuidad. Por ello

buscamos apoyo y financiación externa, presentando las bases de nuestro trabajo a otros organismos e instituciones que nos concedieron becas con las que mantener a flote la revista.

Posteriormente, con el fin de ilustrar las historias recogidas se fue incorporando, en sucesivos trabajos, la petición de fotografías que acompañaran a la transcripción de la entrevista. Las fotografías familiares han ido tomando un papel cada vez más relevante y en el nº 3 de próxima aparición (septiembre 2006) que estamos preparando, cobran a menudo tanta importancia como los propios relatos. De modo que elaboramos una presentación en Power Point titulada: "Voces en Sepia" que se expuso en la edición de Aula de Fuenlabrada celebrada en el centro Tomás y Valiente a principios de Febrero de 2006.

Objetivos

El ciudadano de a pie, se forma entre otros ámbitos, en nuestras escuelas y centros de secundaria, y es en ellos, como profesionales de la enseñanza que somos, donde podemos empezar a promover el interés por la aventura de la historia. Así pues, Entresiglos 20-21 es una apuesta directa por la participación de los alumnos en la investigación histórica que, bien seguro, acabará haciéndolos conscientes de su papel de agentes sociales y de protagonistas en la creación de opinión. En tiempos confusos el conocimiento histórico se convierte en una necesidad acuciante y la historia oral en una fuente de reconstrucción de nuestra identidad y de nuestros orígenes sociales.

Investigando las peripecias del padre, de la prima o de la bisabuela, es posible que nuestros estudiantes consigan acercarse al oficio de historiador. Los beneficios pedagógicos de la creación de esta revista están, a nuestro juicio, fuera de toda duda.

En primer lugar, porque intentamos propiciar el acercamiento del estudiante, por sí mismo, a la realidad histórica y romper así con el extrañamiento que la historia exclusivamente libresca produce en el alumno.

En segundo lugar, porque estimulamos que el proceso de aprendizaje no se sustente únicamente en la clase magistral o en la lectura de discursos ajenos, sino en el trabajo individual y colectivo, esto es, en el autoaprendizaje solidario.

Por último, porque contribuimos a desarrollar el librepensamiento de nuestros estudiantes y su autonomía intelectual.

Tratamos por tanto de dotar a nuestros jóvenes de una cultura democrática basada en el rigor, la investigación y el análisis propio para que puedan orientarse en esta selva de desinformación que paradójicamente prolifera al amparo de la multiplicación de los medios de comunicación de masas en la sociedad del siglo XXI. Éste debe ser el antídoto para que en el futuro, esclarecida la realidad de los hechos que algunos aún tratan de ocultar, sepultados los muertos que todavía no reposan en el lugar que les corresponde (el querido por sus familiares y descendientes), se produzca una reconciliación definitiva y sea posible también la conciliación actual y futura. Sólo así tiene sentido que la Historia cumpla la función que siempre ha desempeñado: la de ser un medio para aprender de la experiencia, también de la trágica.

De este modo se podría modestamente contribuir a evitar el peligroso deslizamiento que suele seguir a los estados de crispación inducida y de división provocada que han abocado a conflictos de consecuencias incontrolables. Enterrando el rencor, pero no la memoria; perdonando pero conociendo. No sería ni adecuado ni justo borrar del libro de la Historia esos otros hechos que también sucedieron y afectaron a miles de personas, condenándolos a la cal blanca del olvido.

La Revista y sus lectores

Entresiglos 20-21 va dirigido a todo tipo de público a caballo de los siglos XX y XXI: estudiantes, abuelas, padres, profesoras, conserjes,… de manera que la forma en la que presentamos los contenidos es para nosotros muy importante. Por un lado debemos cuidar el tipo y tamaño de letra porque van a leerla personas ancianas, por otro tenemos que cuidar la presentación para hacerla atractiva a los jóvenes. Hemos tenido la suerte de contar este año con la colaboración de Raquel B. Castro, una compañera que ha trabajado en Prensa y que nos ha ayudado mucho en la maquetación y composición de las páginas. También nos ha echado una mano en la homogenización de los formatos puesto que los artículos, aclaramos, son el resultado del trabajo de un número variable de colaboradores y colaboradoras que forman un equipo heterogéneo. Por tanto, hemos tratado de conjugar el trabajo en grupo con una línea clara y coherente de la revista.

En síntesis la revista se compone de diversas secciones:

Una sección central denominada "La Guerra de los Abuelos", donde se recogen testimonios orales y fotografías familiares de esa generación que padeció la guerra civil y de la cual cada vez quedan menos personas que puedan hablar para contarnos como afectó a sus vidas esa tragedia. Tenemos el propósito de que esta sección, que aparece en forma de separata, pueda llegar a publicarse en un libro algún día.

Un editorial inicial que plantea una reflexión sobre los elementos metodológicos y conceptuales de nuestro trabajo.

Una sección final titulada "La Memoria Histórica en la Prensa" que incluye artículos relacionados con el contenido de la revista aparecidos en los periódicos.

En la contraportada final interior encontramos "Para Saber Más", un apartado en el que proponemos bibliografía, páginas web o enlaces en la red, con la idea de abrir la revista a otras iniciativas similares.

En el nº 2 hemos inaugurado una nueva sección: "Los historiadores nos escriben". Se ha iniciado con una colaboración de prestigio. Se trata nada más y nada menos que de Paul Preston, el ilustre hispanista británico y maestro de historiadores quién tuvo la amabilidad de mandarnos una historia de solidaridad desde Inglaterra, en plena convalecencia. Los historiadores e historiadoras a quienes presentamos nuestra revista parecen coincidir con nosotros en la necesidad de hacer este tipo de trabajos desde la escuela y en conexión con los ámbitos de investigación universitaria.

Un apartado titulado "La historia en sus documentos" en el que sacamos a la luz material de archivo inédito.

Otros artículos nos permiten un enfoque más antropológico adentrándonos en el sorprendente mundo de las mentalidades

(la pervivencia de creencias religiosas e irracionales en plena sociedad tecnológica, por ejemplo). O bien otros testimonios, más modernos, que corresponden ya al mundo de la posguerra. En el futuro trataremos de las vidas paralelas, como la emigración ayer y la inmigración hoy, o bien historias sectoriales sobre la Escuela, las Mujeres, etc

El nº 1 de la revista tuvo una buena acogida. Algún medio de comunicación se interesó por nuestro trabajo: Localia TV (Área Sur de la CAM) entrevistó a uno de nuestros compañeros y trató de contactar con algunas de las personas que aparecían en la revista, singularmente Tomasa Martín, una fuenlabreña de 95 años.

El pasado día 22 de abril de 2006 tuvimos la oportunidad de presentar nuestro trabajo en el programa "El Candelero" de Radio Vallekas. Esto supuso para todos nosotros un nuevo estímulo al ver en aquella entrevista una ventana abierta a un nuevo espacio, algo más amplio que el que estábamos ocupando en Fuenlabrada, al Sur de Madrid.

Ser acogidos de manera tan cálida y cordial en un programa cargado de tanto rigor, profesionalidad, honestidad y generosidad ha insuflado a nuestros chicos y chicas una nueva energía. Y a nosotros nos ha llenado también de entusiasmo y de ganas de seguir mejorando. Por todo, mostramos nuestra gratitud.

El número 2, que casualmente tiene en la portada una calle –ya inexistente- del barrio de Palomeras en Vallecas, ha sido distribuido por todos los colegios e institutos públicos, así como por las Bibliotecas Públicas de Fuenlabrada.

El número 3, que estará dedicado a la escuela, va a contar con el apoyo del Ayuntamiento de Fuenlabrada y muy especialmente con la implicación del Alcalde y la Concejalía de Educación y Cultura, lo cual nos permitirá, probablemente, triplicar la tirada hasta los 1.500 ejemplares; y sobre todo, aumentar la distribución, llegando hasta otras ciudades del Sur como Móstoles o Getafe. Es posible que alcancemos también los centros de la Tercera Edad. De este modo la revista se retroalimenta consiguiendo, en un viaje continuo de ida y vuelta, devolver a la sociedad lo que ella nos entregó para poder desempeñar nuestra labor.

Por otra parte, hemos remitido un artículo relatando nuestra experiencia a la revista universitaria de Barcelona "Ebre38", que se mostró interesada por el proyecto.

El día 19 de abril, profesores y estudiantes del IES Sefarad, acudimos al acto inaugural de la Exposición "Sueño de Libertad. Una aportación a la Memoria Histórica". La muestra fue organizada por el ayuntamiento de Fuenlabrada, que invitó a la "Asociación de Ex -presos y represaliados políticos antifranquistas", una laboriosa e infatigable asociación de víctimas del franquismo. El encuentro, sobre todo el de los ancianos y ancianas con los jóvenes, resultó profundamente emotivo y entrañable. Y fér-

til. A partir de él, han surgido nuevos contactos que se han materializado en entrevistas a varios de estos veteranos militantes del antifranquismo, que son auténticas expresiones de historia viva. La exposición itinerante permaneció abierta un mes en el vestíbulo del ayuntamiento.

* * * * *

Hemos ido viendo crecer la revista día a día. La primitiva semilla, sembrada con tanta ilusión, está a punto de cumplir su primer año de vida y parece ya un árbol que va extendiendo sus ramas y dando sus frutos. Es, en cierto sentido, un pequeño grano de arena en una tarea ardua y necesaria: la reconstrucción de la comunidad escolar en la Enseñanza Pública, que hoy yace como un vaso hecho añicos en el suelo de la cocina, a merced de quienes no creen en ella. Sin embargo, cuando las madres y los padres buscan las fotos para traérnoslas, cuando los jóvenes escuchan y aprenden del coraje de vivir de sus abuelos y abuelas, o de Angustias, Vicenta o Gervasio…, vamos uniendo, poco a poco, fragmentos aislados en este mundo ferozmente individualista y competitivo.

Hace unos días, cuando salía del metro, me encontré con Marta, una chica de 18 años y fuimos juntos al Instituto, charlando. Me contó que su padre, que siempre llega muy tarde de trabajar y que apenas habla durante la cena, se había quedado la noche anterior mirando el número 2 de la revista, y que, de repente, él y su madre (que ya se la había leído toda en un día) se pusieron juntos a buscar las fotografías de su etapa escolar, tal como les habíamos pedido. Se pusieron entonces a contarle donde estaba ese colegio, cuantos años tenían en la foto, intentando recordar cómo se llamaba aquella maestra…

Esperamos que, a cuantas personas leáis la revista, la lectura de todo ese material os ayude como a nosotros a ser cada día un poco más reflexivos, un poco más solidarios, un poco más libres.

No veo otra forma de integrar que dando la palabra, que uniendo, que poniendo mis posibilidades al servicio de otros de los que tanto deberíamos aprender: el poeta cubano Enrique López Clavel es "diferente" porque esconde sus ojos tras unas oscuras gafas y así su voz fundida en el color bronce de su piel se eleva para hacernos vibrar en la poesía profunda, elaborada y desbordante…; Sandra, con una importante discapacidad física que le impide caminar pero que no le ha impedido ser campeona de España en un deporte llamado Bocchia, y que ha comenzado hace poco a escribir pero que así ha logrado expresar sus pensamientos es, por su carácter y su inquietud –en palabras emocionadas de la persona que me la ha dado a conocer: Nieves- como un "duende de los bosques"…

Mª Esperanza Párraga

Bailar con la imaginación

Más de una vez,
he imaginado bailar con el viento
y que mis pies flotaban
al ritmo de un tango
o un pasodoble

Que mi cintura se movía
al ritmo de una salsa
o una rueda cubana

Que mis brazos volaban
al ritmo de unas sevillanas,
que mi corazón latía
al ritmo de un bolero.

Yo sé que mis pies nunca flotarán,
mi cintura nunca se moverá,
y mis brazos nunca volarán.

Pero también sé que mi corazón
seguirá latiendo al ritmo del bolero,
de un *rock and roll,* del *cha-cha-chá,*
del merengue o la bachata,
para perderse contigo, después, en una balada.

Sandra Maria Florido Romero

... En el instante que cruje el sentido estéril,
brota el amor entre mandarinas y epidermis: ...

"Yo fatigo sin rumbos los confines
de esa alta y honda biblioteca ciega."

Jorge L. Borges

He aquí mis manos

Sé de dormidas miradas en los rostros,
las que no se despiertan ni ante el ruido de la claridad
y obligan al canto omnipresente
a descifrar imágenes con ingredientes de miel,
que devuelven posible apariencia
a mis rotundas verdades.
El horizonte vuelca su fragilidad pueril,
como las ansias de turno,
que piensan más en la luz apagada de los ojos,
que los mismos ojos por su luz.

Aquellos que pasean la vista:
olviden la magia de los sueños,
olviden las huellas calladas del pincel
y no unan las noches con los días,
si ambos tienen nombres de estro,
y solo escribo bajo el reflejo nocturnal.
Se han roto aspiraciones
de las que son inexplicables,
como si la yema de lo absurdo se desprendiera del silencio
coloreando estatuas de emociones inéditas.
En el instante que cruje el sentido estéril,
brota el amor entre mandarinas y epidermis:
nuevamente rubríquese el eco de mi ciudad,
y permítanme lloviznar, es un clamor,
en el fuego cotidiano.
He aquí las palmas abiertas como párpados,
virtuosa armonía de piel
y retorna la dicha,
penetrando la savia
por las pupilas de los dedos.
Es el sol una idea tangible,
regocija sentirlo,
quemando penas, precipitando fe:
cada día es su luz
continuidad de vals
que revierte en el ego
un poema a los que aman.

Enrique López Clavel

(20 de febrero del año 2006)

David Blázquez Toribio

Son las 21:30 h. Cojo el tren en Atocha. En Coslada, una chica pasa al vagón en el que viajo. Hace unos días la oí tocar la flauta. Apenas levanto la vista del libro que leo, "El caballero de la armadura oxidada", de Robert Fisher. Deja sus cosas y… "Hola a todos, señores y señoras, buenas tardes, voy a tocar un poquito la flauta". Me embriago con su sonido, toca muy bien. La chica está muy sucia y desaseada. Le cuesta mirar a la cara de los pasajeros. Ellos tampoco la miran; a lo mejor por eso prefiere mirar al suelo mientras toca. Pero P. es una chica más, de carne y hueso, con su corazón latiendo en el pecho.

Me rasco el bolsillo y encuentro 60 céntimos de euro. Se los doy y le digo, como la vez anterior: "Tocas de maravilla, eres una artista". "Sí o qué; muchas gracias, chulo", "sólo que la flauta no me acompaña". "¿Ya nos hemos visto, no?"-me responde. Se marcha y pasa al siguiente vagón.

La sigo con la mirada. Parece que todavía oigo sus melodías. El otro día también tocó lo mismo y lo tenía grabado en la mente. Al rato veo que no toca y está parada, señalando a alguien y muy nerviosa. Dudo unos segundos..., pero no puedo; me levanto y voy. Está llorando y entre sollozos insulta a un hombre negro que también la insulta. "¡Si te atreves, bájate ahora, mono de mierda!" El resto del vagón no se levanta. La sujeto, la abrazo. Me mira nerviosa y llorando: "¡Me ha tocado el culo, tío!", "me ha jodido el tren"-indignada. "Le he escupido y le he dado una ostia..." Llegamos a Torrejón y me bajo con ella. "Muchas gracias, chulo". "¿Cómo te llamas"-le pregunto. "Me llamo P." Se llama M.d.P., pero le gusta más P.

Pegamos un salto y cogemos todavía el tren antes que cierre las puertas. P. deja atrás la mierda, se limpia las lágrimas, y *se hace otro vagón*. Unos hombres la aplauden al fondo y la animan. A P. ya no le suenan nada bien las melodías, pero sigue tocando de pie, tocando para ellos. Yo le guardo la mochila. Llegamos a Alcalá, le queda el último vagón, pero me dice que ya no le da tiempo. Me invita a acompañarla a tomar una, con ella y los que la aplaudían. "David,

¿te vienes a tomar algo con esta gente?" Ellos y yo nos presentamos. Uno dice que me conoce y que le suena mi cara. Pillan un litro de cerveza y golosinas. Vamos todos juntos hacia la gasolinera. Nos deja su flauta. La tocan, la toco. Ellos son obreros, vienen de currar. En un cruce nos separamos. "¿A dónde tiras?"-me dice. P. quiere invitarme a un 2x1 en el Mc´Donals. Me pregunta dónde está. Nos vamos solos hacia allá.

Por el camino, me cuenta su vida, le pregunto. "Muchas gracias, chiqui"-todo el rato. P. tiene Hepatitis C, lleva 8 años paseándose por Las Barranquillas y desde hace unos meses okupa una casa abandonada. Una de tantas que antes okupó. Tiene 25 años, pero aparenta algunos más. Está muy triste, muy delgada, aunque lo esconde como puede. Me enseña su D.N.I. "En este tenía yo 19, mira qué bonita, chaval". "Si mi padre tiene mazo pasta, le quiero mazo, a mi padre y a todos, pero no quiero que me vean así". "Ahora estoy con la metadona chiqui...". Pero reconoce que se pone más cosas. "Cuando estoy chunga, me doy un homenaje, ¿sabes?". "Con la gente, chulo, te tienes que andar con mucho ojo, a mi me han jodido mucho". "¿Qué horóscopo eres? Yo soy Escorpio. Los escorpios son muy avispaos". P. me cuenta que quiere mucho a sus padres, pero que su padre abusaba de ella y la pegaba. Tiene un hermano más pequeño que vive en Ciudad Real con sus padres. Según ella, ha elegido esta vida que lleva y dice que podría volver a casa con ellos. También me contó que no tiene amigos y que se lo monta sola porque la han prometido mucho y luego la han dejado sola. "Si yo no te miento, chulo".

En el Mc´Donals dice que me invita. Le digo que no, que no tengo mucha hambre. En seguida entiendo que no le sienta nada bien que desprecie su gesto. Lo acepto y comemos juntos. Pide unos paninis de hojaldre y manzana azucarada. "Es que estoy mazo con el dulce, niño...". Nos sentamos y hablamos. Comemos juntos. Ella me sigue contando su vida, yo la observo más a ella que ella a mi. Había mirado atrás unos segundos cuando me dijo: "Mira, esta es Reina". De su pecho, saca con extremado mimo y cuidado una rata gris y blanca. P. se sonríe y se recoge de piernas. El animal se muestra confiado. Sabe que, cuando P. está tocando, su lugar es escondidita. Entonces, la posa con Amor sobre la mesa y la habla en susurros cortos, de madre a hija, para que coma lo que ha caído de su boca a la mesa. Reina olisquea primero, luego apenas se atreve a probar bocado. "Porque lo quiere ya hecho la jodía...". P. aproxima a Reina hasta sus morritos y el animal come ahora confiado,

hasta que la posa de nuevo en la mesa. Pronto, Reina salta a sus piernas y ella la recoge una vez más con suma ternura, para devolverla a su pecho. "Es que así le doy calorcito y se me duerme". "¿Nos vamos?"

La acompaño a la estación de Alcalá, yo vivo cerca, y no puedo hacer menos por ella. De camino me cuenta que hace un año que no se tira ningún tío, porque tiene muchos dolores y en el momento de hacerlo, se le cierra. Y me sigue contando: "Una vez una negra me clavó una chuta sin darse cuenta; ¡me quedé loca, chulo!". "Pero yo se que tengo un ángel y estoy limpia". "Antes me pinchaba en la directa, ahora ya paso, sólo fumo pipas (de caballo y coca) y base". "Puedes hacerte un análisis de sangre en un hospital, es confidencial"-le digo. "Ya, si los del MAPI me las hacen, pero yo paso niño, ¡qué miedo!".

Llegando a la estación le digo un sitio donde ponen buenas tortitas con nata, para que las coma otro día. Pero las quiere hoy. "¿Vamos a por unas, chulo?" No me da tiempo a plantearme si a lo mejor he sido demasiado natural cuando ya estamos dentro pidiendo unas. P. me invita otra vez. Me sale del alma regalarla algo y le enseño los tubos de madera de enebro y olivo que llevo enganchados a la mochila. "Me gusta el de olivo". Me enseña sus colgantes. Le pongo el tubo al cuello, ayudándola a atárselo porque el cuero apenas le llega. "Tranquilo, me mola ajustado". "Muchas gracias, chulo". Yo me siento gilipollas, pero le doy las gracias a ella. "No, no, gracias a ti chaval...".

Paga y salimos hacia la estación. Antes de irnos, da las buenas noches al bar entero: "Paz y Libertad a todos, buenas noches". Además (no se me había ocurrido a mi), recoge los platos sucios y los coloca en la barra con la misma paciencia que cuando cogía a Reina para darla de comer. "¿Nos pones dos vasitos de agua, corazón?" La camarera, muy amable, me mira y me sonríe, piadosamente. Salimos, y en la estación nos damos dos besos de despedida. "Cuídate mucho". "Nos vemos en el tren chulo, muchas gracias".

De camino a casa, pensaba, y pensaba, y pensaba...: "No he podido quedarme sentado"."Siempre me pasa igual". "¡Qué putada lo de esta chica!" "¡Qué mierda la droga!" Y me he tumbado en mi cama, calentito. Pero en seguida me he levantado y me he puesto a escribir.

"Gracias, Reina; gracias P."

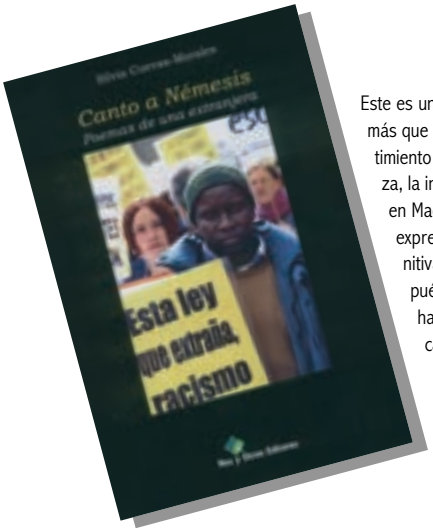
TRELLES, Eduardo. (2006)
El vigía. 32 Cuentos ínfimos.
Centro de Estudios Comarcales del Bajo Aragón. Caspe. Zaragoza.

No es fácil encontrarse con un buen libro. De los que hay que leer lento. Lectura que despierta la imaginación y el buen gusto. Un rellano lindo que al sueño de vivir va y que del sueño de vivir viene. "Sobran en Eduardo las palabras innecesarias", como escribe Salvador Melguizo en el prólogo. Yo no conozco casi a Eduardo, pero en ese "casi", iluminó Eduardo sus cuentos contándome desde la sencillez honda de su prosa compartida, el alma de este *vigía*. Es esperanzador sentir que aún queden vigías que nos cuenten los hermosos cuentos que nos impulsan a resistir y vivir un mundo plagado de contradicciones. Hermosísimo libro lleno, además, de poesía acompañado de unas muy lindas ilustraciones en blanco y negro que nos iluminan bajito su lectura.

ROSENZVAIG, Eduardo. (2005).
Cuentos políticos.
Ed. América Libre. Universidad Nacional de Tucumán. Argentina.

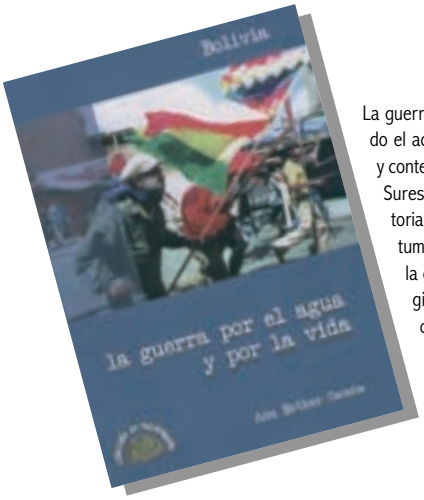
"Creo que jamás será superado el feroz servilismo y la inexorable crueldad de los hombres de este siglo. Creo que a nosotros nos ha tocado la horrible misión de asistir al crepúsculo de la piedad, y que no nos queda otro remedio que escribir deshechos de pena, para no salir a la calle a tirar bombas o a instalar prostíbulos". Roberto Arlt.

¿Todavía es posible alcanzar una política (convivencia pacífica, democrática y "buena" de personas en una polis, ciudad ética) coherente con el ser social que llevamos dentro? Leyendo a Rosenzvaig parecería que aún la derrota total tiene que esperar su turno. Sus cuentos políticos son como actos de amor comunitario. Una obra de cuento bien documentado, porque Eduardo, profesor de Tucumán, sabe que "las ciudades son libros que se leen con los pies". Así le sale en estos cuentos, las huellas de un querer decir, "cuentándonos", los decires de eso que algunos seguimos llamando *pueblo.*



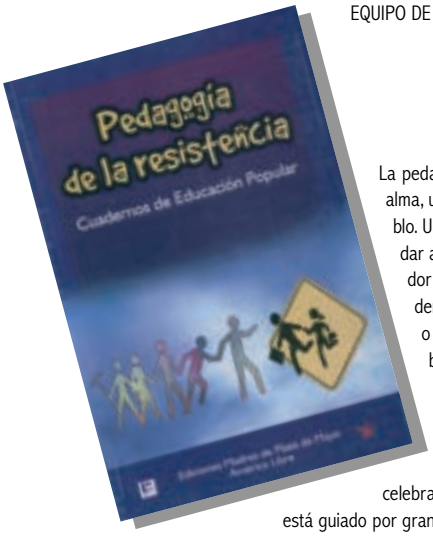
CUEVAS-MORALES, Silvia. (2003)
Canto a Némesis. Poemas de una extranjera.
Ed. Nos y otros Editores. Madrid.

Este es un libro de poemas. Y escribe Lidia Falcón en el prólogo: "los temas que grita, más que desarrolla, en los poemas, son de triste y plena actualidad. Su doloroso sentimiento de cólera y de impotencia ante la inmigración humillada y herida, la pobreza, la injusticia, el mal trato, que constituyen las constantes de este mundo rico, que en Madrid no es tanto, se refleja duro, profundo, en una poesía que es más prosa, expresionista, con los perfiles negros y los matices resaltados. Una obra, en definitiva, de madurez y de conciencia que la sitúa en el compromiso, ya por fin, después de estos últimos veinte años de inconsciencia y de desierto humano, que han dominado el panorama político y social...". Enormes palabras para indicar(nos) el camino de la poesía de Silvia Cuevas.



CECEÑA, Ana Esther. (2005)
BOLIVIA. La guerra por el agua y por la vida.
Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
Buenos Aires.

La guerra del agua marca el inicio de una serie de revueltas que están transformando el acontecer boliviano. Inscrita en un nuevo ciclo insurreccional que, con modos y contenidos nuevos, tiene sus primeras manifestaciones en la rebelión zapatista del Sureste mexicano (1994) y en los sucesivos levantamientos de los indígenas ecuatorianos, la guerra del agua se encadena con las reivindicaciones de usos, costumbres y tradiciones del pueblo boliviano al tiempo que abre horizontes hacia la construcción de una sociedad no capitalista que se encuentra ya en los imaginarios pero que se avanza con paciencia, aunque sin descanso, en la práctica.



EQUIPO DE EDUCACIÓN POPULAR DE LA UNIVERSIDAD POPULAR MADRES DE PLAZA DE MAYO. (2004).
Pedagogía de la resistencia. Cuadernos de Educación Popular.
Ediciones Madres de Plaza Mayo. América Libre.
Buenos Aires. Argentina.

La pedagogía popular es un modo de hacer política donde las personas ponen su alma, una pasión cargada de indignación contra la injusticia y de ternura por el pueblo. Una vez apasionados, apasionada, él o la amante descubren un modo de agradar a la persona amada. El amor por el pueblo es pre-condición para ser educador popular. Ésta, como todas las condiciones, es una puerta que se abre por dentro y se manifiesta como entrega gratuita y solidaria (distinta de la piedad o del martirio) para que las personas se desarrollen, como gente y como pueblo. El pueblo carga muchas contradicciones y reproduce buena parte de la mentalidad dominante. Pero, además de ser explotado, es un potencial inagotable de disposición y experiencias de convivencia solidaria. El educador hace de este pueblo el sentido y la razón de su existencia. Tal como un artista tiene que estar allá donde el pueblo vive, lucha, sufre, se alegra y celebra sus creencias. El educador popular, aún bajo el riesgo de parecer ridículo, está guiado por grandes sentimientos de amor. En la educación, no hay lugar para la mentalidad del funcionario, platea y principalmente, mercenario. Ser educador es correr riesgos para degustar la vida y para degustar el saber (de sapere: saborear).

Leer un libro así, es, también un hermoso riesgo. ¡Corrámoslo!

MUÑOZ, Blanca. (2005).
La cultura global. Medio de comunicación, cultura e ideología en la sociedad globalizada.
Madrid. Pearson. Prentice Hall.

Según la autora de este importante estudio, estamos en la sociedad-red, una sociedad en la que, como si de una araña cibernética se tratara, el individuo es encauzado hacia una dominación tecnológica que justifica una salvaje dominación de la conciencia. El lugar del individuo ha quedado suplantado por una existencia diaria dispersada en desapariciones y resurrecciones de valores, actitudes o formas de pensamiento que o bien se reactualizan o bien se silencian. Y, en esos silencios, la tradición cultural que inequívocamente había defendido el papel de la reflexión como principio esencial para mejorar la vida, va a ser atacada con una virulencia cercana al sadismo. Esta tradición cultural que ha estado compuesta por una síntesis entre tradiciones de la cultura popular, creaciones de la cultura humanista, e incluso las mejores aportaciones de masas, se ve abocada en nuestros días a un movimiento de simplificación y de unificación que busca su desaparición y quiebra. El ataque a todos los niveles referidos a la creación intelectual y estética corre también paralelo a la desestabilización de los sistemas educativos y culturales. Es la negación de la libertad de pensamiento, no eliminando los diferentes modos de éste, sino suprimiendo el pensamiento mismo. Estamos, para concluir, ante una nueva "Guerra fría" en contra de la reflexión y la Educación.

La autora, Blanca Muñoz, es profesora titular de Ciencia Política y Sociología de la Universidad Carlos III de Madrid y autora del libro *Teoría de la Pseudocultura* (Madrid, 1995).

YASMIN LEVY
"*Romance & Yasmin*"
2004, Connecting Cultures Records

Recuerdo que alguien me contó una vez que un profesor de Filología Hispánica de una universidad española se encontró con un descendiente de los judíos expulsados de España en 1492 y que se pasó toda una tarde haciéndole preguntas para que le contestase en ese prodigio de lengua que es el *ladino*, la forma arcaica del español del siglo XV conservada por la diáspora sefardí.

Paradójicamente, la supervivencia de esa lengua se produjo por la necesidad de conservar su único patrimonio. Culturalmente, el pueblo sefardí ha mantenido cierto acervo cultural, que podemos rastrear hasta la Edad Media española y que ha suscitado el interés de algunos investigadores, como el padre de la intérprete que presentamos aquí. Mientras Yitzhak Levy dedica su vida a investigar sobre la cultura judeo-española y el ladino, su hija Yasmin desarrolla una sensibilidad extraordinaria por ofrecer ese cancionero al mundo desde la fortaleza y profundidad de su voz.

Dos tipos de canciones en ladino pueden ser encontradas: las *romansas-baladas*, que no son otra cosa que poemas narrativos, y las *kantigas*, básicamente canciones de amor. Yasmin Levy nos ofrece un abanico de los dos tipos con una aparente sencillez que es quizás una de las características principales no solamente de su interpretación, sino de la forma dada a los arreglos, realizados por ella misma. Además está extraordinariamente acompañada por músicos como Yaniv Isaac al *oud*, el laúd utilizado por las culturas mediterráneas. Como los buenos vinos, estas composiciones han madurado durante siglos pero nos refrescan el alma como si las estuvieran improvisando ahora mismo. Las emociones que causan canciones como "*Muestro senyor Elohenu*" son de difícil explicación, pero siempre reconocibles como algo propio, algo mediterráneo, algo que flota en una especie de inconsciente colectivo musical, con permiso de Jung, que nos hace reconocernos más allá de las fronteras. Incluso a capella, Yasmin transmite una seguridad musical que pone la piel de gallina en canciones como "*Una ora en la ventana*". Adivinamos una gran proximidad al flamenco en muchas de las interpretaciones y al cancionero tradicional español. No es coincidencia. Es simplemente inevitable.

MOTION TRIO
"*Play Station*"
2005, Asphalt-Tango Records

Este trabajo que aquí comentamos es uno de los más inquietantes que hemos escuchado en los últimos tiempos. La maestría y virtuosismo con que Marcin Galazyn, Janusz Wojtarowicz y Pawel Baranek arrancan de sus acordeones las notas que componen esta muestra de éxtasis rítmico es una de las pocas que se pueden disfrutar sin pausas desde el primer tema hasta el último.

También conocidos como el "trío infernal" por su endiablada forma de tocar, han sabido explorar desde su Polonia natal las posibilidades musicales y rítmicas de un instrumento del que han dicho que encierra una orquesta entera. La ausencia de *samplers* y electrónica en este disco es sorprendente, habida cuenta de la apariencia *dance* que en muchos de los temas se desarrolla por debajo de la melodía. De ahí la inquietud.

Hipnótico en algunas ocasiones, minimalista por la repetición en otras, acercarse a la música del Motion Trio es una ocasión para bucear en lo que de nuevo se hace con lo tradicional, y resulta un experimento muy satisfactorio porque supera con creces no sólo la evaluación técnica, sino también la de los propios "contenidos". Acostumbrados en el mundo de hoy a la fusión como espejo del mundo, el trío polaco reinventa la tradición y los ritmos tribales desde una visión que no desentonaría nada en una discoteca. Al fin y al cabo, somos hijos de nuestra época, y el dance, el techno o el metal han convivido junto con la música clásica y el jazz formando el acerbo musical de estos músicos.

Tras cinco discos en el mercado, Motion Trío se nos revelan como una mirada alucinada al teclado de sus acordeones, que acaban convirtiéndose en una verdadera "estación de juego" para todo aquél que ose despertar a los demonios que habitan en sus dedos.

SALIF KEITA
"M'Bemba"
2005 EMI Records

África siempre ha sido un continente plagado de paradojas y contradicciones. Donde las fronteras fueran trazadas con tiralíneas y la sangre de sus pueblos, existe una gran franja de terreno considerado como una frontera entre el desierto y la sabana: el Sahel. Cuna de los grandes imperios africanos, espacio de tránsito ribereño, de mezcla y síntesis de influencias de diferentes lugares y origen de la maltratada inmigración que llega a nuestras costas: Senegal, Chad, Cabo Verde, Burkina Faso, Níger, Guinea, Mauritania o Mali.

En esa "orilla", -"sahel" en árabe-, nace Salif Keita, una extraordinaria excepción, y no solamente por ser albino o haber sido el primer africano en ser nominado a un Grammy, sino por dedicarse a la música sin pertenecer a casta hereditaria tradicional de la música mandinga, los "*jelis*", cronistas, cuentacuentos, músicos, transmisores de la cultura oral. Salif Keita es descendiente ni más ni menos que del fundador del imperio malinés, Sundjata Keita. Y fue precisamente por ser albino que pudo elegir a qué dedicarse más allá de lo dictado por su sangre noble, pues esa condición de su piel le apartaba socialmente del sometimiento de casta. Por ese motivo siempre afirma que lo que prohibieron los hombres lo permitió sin embargo Dios, que se dedicara a la música.

Keita forma parte de un grupo numeroso de músicos malineses que reclaman el legado de Mali como un encuentro particular entre culturas. Ali Farka Touré, compatriota de Keita, comentó en una ocasión que mientras algunos países exportan petróleo, ellos exportaban músicos. Y debe ser verdad, a juzgar por la inmensa lista de buenos cantantes e instrumentistas que ha dado esa parte del mundo (Traoré, Sangare, Diabaté...).

Musicalmente, Keita no tiene reparos en utilizar ritmos cercanos a la rumba o el reggee e interpretarlos con instrumentos tradicionales africanos, como el *kamel n'goni* tradicionalmente utilizado por los cazadores en Mali para hipnotizar a los animales, o el *oud*, o la cora, aunque el disco rezuma una vuelta a la tradición. Todo ello, además, como base para la *voz dorada de África* junto con otras voces tradicionales. Una especial atención hay que prestar al tema que da nombre al disco. Ocho minutos de resumen de lo que Keita entiende como "música", discreta pero efectivamente acompañado por la cora de Toumani Diabaté y el oud de Hamid Djouhri, entre otros. La belleza de un atardecer en África en forma de música.

El camino recorrido y lo que queda por andar: cine y derechos humanos

María Luisa Ortega
Profesora IUCE de la UAM

Hace algunas semanas regresé de Argentina después de cumplir con la siempre difícil tarea de juzgar un muy diverso grupo de películas para otorgar el premio de Derechos Humanos del Festival Internacional de Cine Independiente de Buenos Aires. Gracias al buen hacer y los sabios criterios del programador principal de esta sección, Mariano Mestman, la selección a películas a competición para este premio sigue rondando en mi cabeza y creo que nos permite reflexionar sobre los caminos recorridos por unas y otras sociedades de nuestro planeta en lo que a justicia social y derechos se refiere, así como el largo trecho que a unas y otras queda por recorrer, sobre todo cuando, como algunas de las películas vistas nos mostraron, a los viejos problemas se suman nuevos desafíos. La película que se alzó con el premio fue la irlandesa *Pavee Lackeen: A traveller Girl* (Perry Orden, 2005), película realista a caballo entre el documental y la ficción que nos hace compartir la vida cotidiana de una familia "nómada" -especialmente el devenir de la joven Winnie, expulsada del colegio "especial" al que asistía y que deambula por las calles de Dublín- cuyas duras condiciones de vida, privadas de derechos como la vivienda y la educación, no logran paliar los grupos de trabajadores sociales y activistas que pululan en torno a ellos, representando la impotencia del sistema de protección social. Dejando a un lado los méritos cinematográficos que pesaron, tal vez sea discutible resaltar esta historia frente las que denunciaban otros films vistos: la guerra olvidada en Sri Lanka plagada de vejaciones, torturas y desaparecidos (*The Forsaken Land*, Vimukthi Jayasundara, 2005), las condiciones realmente inconcebibles en las que viven los presos en las cárceles ecuatorianas y las negociaciones por mejorarlas (*El comité*, Ecuador, Mateo Herrera), las nuevas revisiones de la experiencia de la represión y la tortura en la ESMA durante la dictadura argentina (*La escuela*, Eduardo Yedkin, Argentina) o la indefensión de la mujer en las sociedades patriarcales africanas, denunciada desde dentro por las cinematografías nacionales en una película como *Delwende, léve-toi et marche* (Simon Pierre Yameogo, Burkina Faso, 2005) o desde fuera, en la espléndida producción británica *Sisters in Law* (Florence Aysi y Kim Longinotto, 2005), que documenta el coraje de las mujeres, juezas y abogados, en Camerún que luchan por lograr sentencias penales contra el maltrato en los tribunales civiles y sentencias históricas en los tribunales islámicos concediendo el divorcio a las mujeres maltratadas, éxito este último que no es independiente de la presión que la presencia de las cámaras ejercieron. Sin duda, frente a estas historias las de la joven Winnie que no tiene derecho si quiera a la educación en una escuela "especial", en la que el estado irlandés segrega a la población gitana, y la resistencia de su madre a

no aceptar cualquier vivienda social que se le ofrezca, pueden parecer vulneraciones menores, si no fuera porque nos fuerza a seguir en guardia y alertas del debilitamiento de las exigencias de los derechos irrenunciables en nuestras sociales occidentales.

Del mismo modo, el cine visto en la muestra nos alerta de las amenazas y riesgos que la globalización acarrea, mostrando áreas de sombras en derechos y deberes, sociales y civiles, para las que ni siquiera tenemos nombre aún en espacios en los que sólo reina la transnacionalización económica sin limitación alguna. El documental indio *John and Jane* (Ashim Ahluwalia, 2005) nos enfrenta a uno de ellos, a una nueva forma de colonización –de imaginarios, de esperanzas- introduciéndonos en el mundo de los *call centers,* lugares en los que jóvenes indios, pegados a un teléfono en larguísimas jornadas nocturnas, se dedican a vender a los norteamericanos todo ese tipo de productos innecesarios habituales en las "tele-tiendas". El film sobrecoge no sólo por los denodados esfuerzos de los "tele-vendedores" por hacer sus cuotas de ventas, sino sobre todo por los cursos de formación a los que son sometidos: entrenamientos para "mejorar" su acento inglés y disimular su origen (que, como vemos en las escenas del film, acarrean más de un desplante racista por parte de los receptores de las llamadas) y charlas en las que, bajo la coartada de hacerles conocer mejor la cultura de sus clientes para vender mejor, les presentan a los Estados Unidos como la gran meca social y económica, encarnada en sus esplendorosos centros comerciales (enseñanzas que, como nos muestra también el documental, van calando hasta que muchos de estos muchachos no sueñan sino en conseguir un billete hacia ese paraíso terrenal).

Y en torno a los derechos vinculados al trabajo en el mundo contemporáneo nos habla el último film que comentaremos de los vistos en Buenos Aires, y uno de los que más impacto causó entre los críticos y los espectadores, *El taxista ful* (Jo Sol, 2005). La película, que ya ha comenzado a circular en nuestros circuitos alternativos – formó parte, por ejemplo, de las proyecciones del Festival de Cine Social de Las Californias, celebrado recientemente en Madrid- y cuyo estreno en salas parece próximo (véase la web oficial: www.zip-films.com/taxistaful/index.html) supone una verdadera apuesta innovadora por la renovación del cine político al incorporar el denominado "falso documental" al acerbo de las formas tradicionales del cine de denuncia y conciencia sociopolítica. La película nos narra la historia de José, un hombre que rondando la cincuentena queda sin trabajo y decide acometer, para seguir manteniendo a su familia, un peculiar mecanismo de "colectivización" de los medios de producción: "roba" taxis inactivos por la noche para trabajar con ellos, devolviéndolos por la mañana y dejando un sobre con una parte del dinero ganado, como una suerte de "alquiler". Cuando es detenido por ello y se cierne la amenaza de la cárcel, su causa es amparada y defendida (incluida su ocultación como prófugo de la justicia) por diversos grupos antiglobalización que le orientan hacia la defensa de sus acciones como actos políticos de denuncia contra el sistema. A partir de ahí, el film nos ofrece impagables interacciones y conversaciones entre ese hombre formado en valores tradicionales y con un profundo sentido, diríamos intuitivo, de la justicia social (de ahí que se niegue a reconocer que lo que ha hecho es un delito), a quien resulta difícil sin embargo asumir los presupuestos y planteamientos políticos de sus nuevos compañeros, y los diferentes activistas que participan en su defensa o que lo acogen en casas okupadas. Así, la película nos muestra las imponentes capacidades que los métodos procedentes del documental participante o la "etnoficción" creados por el cineasta-antropólogo Jean Rouch –como el reparto de roles entre "actores naturales" y la improvisación a partir de ellos para profundizar en la realidad social- poseen para el cine político contemporáneo. Y cómo el denominado "falso documental" puede dejar de ser considerado un mero ejercicio de reflexión metafílmica para capitalizar, como ya lo ha hecho en otras ocasiones, las potencialidades que como documental tiene de análisis y reflexión sobre la realidad.

GLAYANDO

Edita: Asociación Juvenil "El Glayu".
Número 15. *Educación en tiempo libre.*
Contacto y pedidos: www.elglayu.org

EDUCAR(NOS)

Edita: Grupo Milani. Movimeinto de renovación pedagógica de los Educadores milanianos.
Número 31-32. *Escribir juntos.*
Contacto y pedidos: charro@eresmas.net
www.amigosmilani.es

CANIJÍN

Edita: Centro Alternativo de Información sobre niños y jóvenes.
Número 29.
Contacto y pedidos: redaccion@canijin.org / suscripicon@canijin.org

ACONTECIMIENTO

Revista de pensamiento personalista y comunitario.
Edita: Instituto Emmanuel Mounier.
Número 79. *Islam: Diversidad y Renacimiento.*
Contacto y pedidos: www.mounier.org

ENTRESIGLOS 20-21

Revista de historia oral, investigación y recuperación de la memoria histórica del I.E.S. "Sefarad". Fuenlabrada. Madrid.
Número 2.
Contacto y pedidos: htttp://entresiglos.blogia.com